

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Répertoire d'activités pour favoriser  
l'émergence de l'écrit chez les élèves du préscolaire

par

Joannie Ladéroute

Essai présenté à la Faculté de l'éducation  
en vue de l'obtention du grade de  
Maître en éducation (M. Éd.)  
Maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire

Septembre 2019

© Joannie Ladéroute, 2019



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Répertoire d'activités pour favoriser l'émergence  
de l'écrit chez les élèves du préscolaire  
Joannie Laderoute

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Martin Lépine, directeur de recherche

Godelieve Debeurme, autre membre du jury

Essai accepté le 11 septembre 2019

## SOMMAIRE

Dès leur naissance, les enfants commencent à construire leurs représentations de l'écrit en interagissant avec les différentes manifestations écrites présentes dans leur environnement. Toutes les acquisitions en lecture et en écriture que l'enfant réalise sans enseignement formel, et ce, avant d'apprendre à lire de façon conventionnelle se nomment, selon les chercheurs, l'émergence de l'écrit.

Selon certaines études, la probabilité qu'un élève réussisse en lecture en première année dépend en grande partie de ce qu'il aura appris à la maison et au préscolaire. Malheureusement, la littérature actuelle démontre que les enfants qui grandissent en milieux défavorisés auraient, pour diverses raisons, des interactions moins riches avec l'écrit que les enfants provenant de familles plus aisées, ce qui amènerait un désavantage quant au développement de leurs habiletés d'émergence de l'écrit. Cela dit, il est possible de prévenir l'apparition des difficultés en lecture et en écriture à l'aide d'interventions précoces mises en place dès le préscolaire en accompagnant l'enfant dans son processus d'émergence de l'écrit.

Par contre, que ce soit dans le *Programme de formation de l'école québécoise* ou dans la *Progression des apprentissages au primaire*, l'émergence de l'écrit au préscolaire semble peu présente. En outre, les outils existants sont coûteux ou ne présentent pas toutes les habiletés d'émergence de l'écrit nécessaires à l'apprentissage ultérieur de la lecture et de l'écriture. Ainsi, nous croyons qu'il est difficile pour les enseignantes et enseignants du préscolaire, conscients de la place importante que devrait occuper l'émergence de l'écrit au préscolaire et, plus encore, en milieux défavorisés, d'intégrer des activités d'émergence de l'écrit dans leur planification quotidienne.

C'est donc dans ce contexte que s'inscrit la présente recherche-développement qui a pour objectif l'élaboration d'un répertoire d'activités favorisant l'émergence de l'écrit au préscolaire. Ce répertoire d'activité se veut un outil pour amener les élèves à développer leurs habiletés quant au vocabulaire, à la conscience de l'écrit, à la connaissance



alphabétique, à la conscience phonologique et à la motricité fine, toutes des dimensions liées à cette émergence de l'écrit. Dans le répertoire d'activités élaboré, il importe de saisir que nous avons développé deux planifications distinctes. Tout d'abord, nous avons réalisé une planification annuelle proposant une progression des notions à travailler de septembre à juin, et ce, pour chacune des habiletés d'émergence de l'écrit énumérées précédemment. Puis, nous avons suggéré une planification détaillée pour les semaines 3 à 7 de l'année scolaire, basée sur la planification annuelle élaborée.

Dans un premier temps, une version préliminaire du répertoire d'activités a été développée et soumise au regard de deux évaluatrices, soit une enseignante au préscolaire et une orthophoniste. Dans un deuxième temps, par le biais d'un questionnaire, les suggestions et les commentaires des évaluatrices ont été recueillis et analysés afin de permettre la bonification dudit répertoire d'activités et, ainsi, pouvoir en présenter une version améliorée.

L'analyse des données recueillies auprès des évaluatrices appuie la pertinence des activités en émergence de l'écrit proposées dans le répertoire d'activités et visant le développement d'habiletés préparatoires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui aura lieu en première année.

Nous anticipons que cet outil permettra aux enseignantes et aux enseignants du préscolaire de préparer leurs élèves à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui aura lieu lors de la première année du primaire. Malgré le fait que ce répertoire d'activités n'ait été créé que pour les quelques premières semaines de l'année scolaire, nous pensons que ces enseignantes et enseignants pourront aisément amorcer l'année scolaire en se basant sur notre travail et, par la suite, poursuivre dans la même lignée pour les semaines ultérieures.

**Mots-clés**

Recherche-développement, répertoire d'activités, émergence de l'écrit, vocabulaire, conscience de l'écrit, connaissance alphabétique, conscience phonologique, motricité fine.

## REMERCIEMENTS

Ces trois années d'écriture auront été parsemées d'obstacles, d'erreurs, de peur de l'inconnu et de remises en question. C'est, sans aucun doute, ceux qui m'entourent qui m'ont permis de croire en moi-même et, ainsi, mener mon projet de maîtrise à terme. J'offre ma gratitude la plus sincère aux nombreuses personnes qui, de près ou de loin, m'ont témoigné leur soutien à un moment ou à un autre de mon cheminement à la maîtrise.

Je pense entre autres à mon directeur de recherche, Martin Lépine, qui a été présent depuis le début de mon parcours et sans qui le résultat final de mon essai n'aurait pas pu être le même. Merci de m'avoir guidée à travers les étapes de réalisation de mon projet. Merci pour la qualité de votre encadrement, vos judicieux conseils, mais surtout pour vos multiples relectures minutieuses.

Merci à Liane Desharnais, puisque son mémoire m'aura servi d'exemple pour la façon de rendre compte des chapitres portant sur les résultats.

Merci aux personnes qui ont accepté de donner généreusement de leur temps afin d'évaluer mon répertoire d'activités. Vos précieux conseils m'auront permis d'améliorer grandement mon outil et, ainsi, présenter un matériel de qualité.

Merci à mes parents, je leur dois beaucoup, car ils ont toujours été là pour m'encourager et me pousser afin que j'arrive à me dépasser. Merci à vous deux pour votre écoute, votre soutien et votre présence.

Merci à mon conjoint de m'avoir laissé le temps et l'espace nécessaires pour réaliser ce projet de longue haleine, sans jamais douter de ma capacité à le conclure. Merci pour ton soutien, ton écoute, ta présence, ton amour et ta grande compréhension tout au long du processus. Merci tout simplement d'avoir cru en moi et en mon projet.

Merci à mes collègues de travail ainsi qu'à ma partenaire d'écriture de m'avoir encouragée à maintenir le rythme et, ainsi, aller jusqu'au bout de l'aventure.

Merci de tout mon cœur de m'avoir soutenue afin que je puisse remettre aujourd'hui un travail d'envergure qui est, pour moi, une belle réussite et une grande fierté!

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>3</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>6</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>12</b>
<b>LISTE DES FIGURES .....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>15</b>
<b>CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE .....</b>	<b>19</b>
1.1 PROBLÈME DE DÉPART .....	19
1.1.1 Mise en contexte de l'expérience personnelle .....	20
1.1.1.1 Expérience personnelle d'émergence de l'écrit .....	20
1.1.1.2 Intérêts personnels .....	21
1.1.2 Mise en contexte de l'expérience professionnelle .....	22
1.1.2.1 Importance de l'apprentissage de la lecture .....	22
1.1.2.2 Milieux socioéconomiques faibles .....	23
1.1.2.3 Intervention précoce et pratiques efficaces d'émergence de l'écrit .....	24
1.1.2.4 Projet mis en place par le gouvernement du Québec .....	25
1.1.2.5 Orientation du projet à l'école Lionel-Groulx .....	25
1.2 PROBLÈME GÉNÉRAL DE RECHERCHE .....	27
1.2.1 Prescriptions ministérielles quant à l'émergence de l'écrit au préscolaire .....	27
1.2.2 Outils didactiques existants .....	30
1.3 OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE .....	30
<b>CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL .....</b>	<b>32</b>
2.1 ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT .....	32
2.1.1 Comportements caractéristiques de la période d'émergence de l'écrit .....	33
2.1.1.1 Découvrir les fonctions de la lecture .....	33
2.1.1.2 Se familiariser avec les caractéristiques du langage écrit .....	34
2.1.1.3 Établir des relations entre l'oral et l'écrit .....	34

2.1.1.4	Maîtriser le mode de lecture gauche-droite.....	34
2.1.1.5	Acquérir les concepts reliés à l'écrit.....	36
2.1.1.6	Se sensibiliser à l'aspect sonore de la langue.....	37
2.1.1.7	Se familiariser avec l'écriture.....	38
2.1.2	Modèle de réponse à l'intervention.....	44
2.1.3	Interventions universelles.....	45
2.1.4	Habiletés d'émergence de l'écrit conservées pour l'élaboration du répertoire d'activités.....	47
2.1.4.1	Vocabulaire.....	48
2.1.4.2	Conscience de l'écrit.....	48
2.1.4.3	Connaissance alphabétique.....	50
2.1.4.4	Conscience phonologique.....	50
2.1.4.5	Motricité fine.....	51
2.2	QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE.....	52
<b>CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....</b>		<b>54</b>
3.1	RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT.....	54
3.2	ÉTAPES DE RÉALISATION DE NOTRE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT.....	54
3.2.1	Première étape: Élaboration de la problématique de recherche.....	56
3.2.2	Deuxième étape: Explicitation du cadre conceptuel.....	56
3.2.3	Troisième étape: Choix de la méthode de recherche.....	57
3.2.4	Quatrième étape: Conceptualisation du répertoire d'activités.....	57
3.2.5	Cinquième étape: Mise à l'essai du matériel et évaluation par les pairs.....	60
3.2.6	Sixième étape: Interprétation des données.....	62
3.2.7	Septième étape: Réflexion sur l'activité de production du matériel.....	63
<b>CHAPITRE 4 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....</b>		<b>64</b>
4.1	COMPILATION DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE.....	65
4.2	ANALYSE DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE.....	68
4.2.1	Éléments dits <i>Insatisfaisant</i> selon l'échelle d'appréciation et réponses aux questions à développement.....	68
4.2.1.1	Appréciation de l'avant-propos.....	68

4.2.1.2	Appréciation de la colonne Vocabulaire du tableau de planification annuelle.....	69
4.2.1.3	Appréciation de la colonne Conscience de l'écrit du tableau de planification annuelle.....	70
4.2.1.4	Appréciation de la colonne Connaissance alphabétique du tableau de planification annuelle .....	72
4.2.1.5	Appréciation de la colonne Conscience phonologique de tableau de planification annuelle .....	73
4.2.1.6	Appréciation de la colonne Motricité fine du tableau de planification annuelle .....	74
4.2.1.7	Appréciation de l'Annexe 6 relativement à l'Activité 27 .....	75
4.2.1.8	Semaines Révision et ajustements .....	76
4.2.2	Commentaires supplémentaires d'une évaluatrice .....	76
4.3	AUTRES MODIFICATIONS .....	77
<b>CHAPITRE 5 INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS .....</b>		<b>79</b>
5.1	RÉPERTOIRE D'ACTIVITÉS .....	79
5.1.1	Activités sélectionnées dans divers outils didactiques existants .....	80
5.1.2	Planification annuelle pour guider les enseignantes et les enseignants .....	80
5.1.3	Planification détaillée pour le début de l'année scolaire .....	81
5.1.3.1	Activités visant à développer le vocabulaire.....	81
5.1.3.2	Activités visant à développer la conscience de l'écrit.....	82
5.1.3.3	Activités visant à développer la connaissance alphabétique .....	82
5.1.3.4	Activités visant à développer la conscience phonologique .....	83
5.1.3.5	Activités visant à développer la motricité fine.....	84
5.2	DISCUSSION SUR LE CHOIX DES EXPERTS.....	84
5.3	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS .....	86
5.3.1	Aspect général du répertoire d'activités .....	86
5.3.2	Avant-propos .....	87
5.3.3	Tableau de planification annuelle et planification détaillée .....	88
5.3.3.1	Activités de vocabulaire.....	88
5.3.3.2	Activités de conscience de l'écrit.....	89
5.3.3.3	Activités de connaissance alphabétique .....	89
5.3.3.4	Activités de conscience phonologique et de motricité fine .....	90
5.3.4	Annexes .....	90

5.3.5	Questions à développement.....	91
5.3.5.1	Pertinence didactique du répertoire d'activités .....	91
5.3.5.2	Utilisation potentielle du répertoire d'activités .....	91
5.3.5.3	Difficultés particulières envisagées quant au répertoire d'activités .....	92
5.4	DÉFIS DE LA RECHERCHE .....	94
5.4.1	Recension des écrits.....	94
5.4.2	Choix des habiletés d'émergence de l'écrit à insérer dans le répertoire d'activités .....	95
5.4.3	Sélection des activités d'émergence de l'écrit à insérer dans le répertoire d'activités .....	95
5.4.4	Classement des activités d'émergence de l'écrit dans le tableau de planification annuelle.....	96
5.4.5	Réalisation du tableau de planification annuelle .....	96
5.4.6	Retrait d'une des évaluatrices lors de la mise à l'essai.....	97
5.5	LIMITES DE LA RECHERCHE.....	97
5.5.1	Recension des écrits.....	97
5.5.2	Habiletés d'émergence de l'écrit insérées dans le répertoire d'activités .....	98
5.5.3	Tableau de planification annuelle .....	98
5.5.4	Planification détaillée.....	99
5.5.5	Domaine de maîtrise .....	99
5.5.6	Évaluatrices choisies pour la mise à l'essai.....	100
5.5.7	Analyse de données recueillies .....	100
5.5.8	Visée principale du répertoire d'activités.....	101
	CONCLUSION.....	102
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	106
	ANNEXE A DOCUMENT MINISTÉRIEL POUR APPUYER LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE.....	112
	ANNEXE B CANEVAS D'UNE PLANIFICATION HEBDOMADAIRE – LECTURE INTERACTIVE ENRICHIE.....	113
	ANNEXE C OUTILS DIDACTIQUES RECENSÉS ET TRAITANT DE L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT AU PRÉSCOLAIRE.....	114

<b>ANNEXE D HABILITÉS D'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT ET ACTIVITÉS TROUVÉES DANS LES OUTILS DIDACTIQUES RECENSÉS .....</b>	<b>115</b>
<b>ANNEXE E HABILITÉS D'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT ET ACTIVITÉS RETENUES POUR L'ÉLABORATION DU RÉPERTOIRE D'ACTIVITÉS .....</b>	<b>122</b>
<b>ANNEXE F RÉPERTOIRE D'ACTIVITÉS – VERSION PRÉLIMINAIRE .....</b>	<b>127</b>
<b>ANNEXE G LETTRE D'INVITATION AUX ÉVALUATRICES .....</b>	<b>228</b>
<b>ANNEXE H QUESTIONNAIRE .....</b>	<b>229</b>
<b>ANNEXE I COMPILATION DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE .....</b>	<b>245</b>
<b>ANNEXE J COMMENTAIRES SUPPLÉMENTAIRES D'UNE ÉVALUATRICE .....</b>	<b>271</b>
<b>ANNEXE K RÉPERTOIRE D'ACTIVITÉS – VERSION AMÉLIORÉE .....</b>	<b>272</b>



## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 – Choix des étapes pour notre recherche-développement .....	55
Tableau 2 – Synthèse de la compilation des réponses des évaluatrices .....	66

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Six compétences du programme d’éducation préscolaire .....	28
Figure 2 – Sens de la lecture chez les enfants du préscolaire .....	35
Figure 3 – Écriture en miroir ou spéculaire .....	36
Figure 4 - Évolution de l’écriture spontanée des enfants du préscolaire .....	39
Figure 5 – Avant la prise de conscience de l’aspect phonologique du langage .....	39
Figure 6 – Après la prise de conscience de l’aspect phonologique du langage.....	40
Figure 7 – Production écrite sans lien sonore avec la réalité conventionnelle .....	40
Figure 8 – Production écrite qui ressemble de plus en plus à celle de l’adulte .....	42
Figure 9 – Étapes du développement orthographique du scripteur .....	43
Figure 10 – Modèle de réponse à l’intervention.....	44
Figure 11 – Protocole standardisé .....	46
Figure 12 – Les différentes composantes de la conscience phonologique .....	51
Figure 13 – Échelle d’appréciation utilisée par les évaluatrices .....	62
Figure 14 - Répartition des réponses au questionnaire.....	67

*« Il ne faut pas enseigner le lire-écrire, il faut permettre à l'enfant de s'apprendre. »*

*Emília Ferreira*

## INTRODUCTION

Puisque l'écrit est omniprésent dans notre société, la plupart des enfants s'initient à la lecture et à l'écriture très tôt dans leur vie. En effet, « certains, même plusieurs enfants, arrivent déjà en maternelle comme des *utilisateurs* de la langue écrite, notamment par l'entremise de la lecture d'histoires à la maison ou dans les services de garde » (Morin, 2011, p.42). Des chercheurs en éducation, au cours des dernières décennies, ont accumulé des observations sur les enfants d'âge préscolaire<sup>1</sup> et nous ont permis de constater que « l'apprentissage de l'écrit commence bien avant son enseignement formel et systématique prévu dès la première année du primaire. Sachant que cet apprentissage complexe est nécessaire à la réussite scolaire, il s'avère fondamental d'éveiller le plus tôt possible le jeune enfant à la langue écrite » (Charron, 2006, p.2).

Depuis quelques décennies, plusieurs recherches ont étudié la question des difficultés en lecture et en écriture et, tel que proposé par Deschênes (2006) dans son mémoire de maîtrise, les élèves identifiés faibles en lecture lors de la première année du primaire demeuraient de faibles lecteurs au cours des quatre premières années passées au primaire.

Malheureusement, des recherches (Askov, 2004; Bhattacharya, 2010; Juel, 2006) soulignent que « les enfants provenant de milieux défavorisés réussissent moins bien en lecture que les enfants de milieux plus aisés » (Giasson, 2011, p.21). De plus, Bowles et Skibbe (2006, dans Giasson, 2011) indiquent que les enfants provenant de ces milieux présenteraient un désavantage par rapport aux enfants de milieux moyens quant à leurs habiletés d'émergence de l'écrit, et ce, dès l'âge de 4 ans.

D'après les résultats présentés précédemment et « bien que les enjeux liés au savoir-lire soient connus, force est de constater que tous n'apprennent pas à lire aisément.

---

<sup>1</sup> Dans le cadre de notre essai, nous utiliserons fréquemment les termes *maternelle* et *préscolaire* afin de référer aux classes de maternelle 5 ans.

Par conséquent, la prévention des difficultés en lecture dès le début de son apprentissage s'avère fondamentale » (Desnoyers-Mathieu et Morin, 2012, p.65). Par définition, la prévention est « un ensemble de mesures prises pour éviter une situation indésirable » (St-Pierre, Dalpé, Lefebvre et Girou, 2010, p.130).

Dans les faits, l'émergence de l'écrit concerne le développement des habiletés en lecture, en écriture et même à l'oral, dans ses interrelations avec l'écrit. Malgré le fait que les études citées plus haut portent essentiellement sur la lecture, nous avons choisi de traiter de l'apprentissage de la lecture conjointement avec l'apprentissage de l'écriture, puisque « des recherches soutiennent l'idée que la lecture et l'écriture doivent être considérées conjointement, et ce, dès la maternelle. Et que les tentatives d'écriture soutiennent l'apprentissage de la lecture » (Morin, 2014, p.12).

Pour notre recherche, nous nous sommes orientée vers le type de recherche nommé recherche-développement, puisque nous souhaitons créer, à la lumière des besoins identifiés dans notre recension des écrits, un répertoire d'activités permettant aux enseignantes et aux enseignants du préscolaire d'inclure des activités d'émergence de l'écrit dans leur pratique quotidienne, relativement à la lecture et à l'écriture.

Conséquemment, le premier chapitre de cet essai a servi à la présentation de la problématique de recherche, en prenant appui sur nos expériences personnelle et professionnelle, et en documentant le tout en fonction de la recherche actuelle dans le domaine. Ainsi, le problème général de recherche y a été décrit, menant à notre objectif général de recherche.

Le deuxième chapitre a permis de définir les concepts qui sous-tendent notre essai. Nous avons, en premier lieu, défini la période d'émergence de l'écrit, en survolant les comportements caractéristiques des enfants lors de cette période bien précise de leur parcours. Ensuite, nous avons défini le modèle de réponse à l'intervention et, plus spécifiquement, les interventions universelles. Puis, nous avons présenté les habiletés d'émergence de l'écrit que nous avons choisi de conserver pour l'élaboration du répertoire

d'activités. Finalement, nous avons rappelé l'objectif général de recherche avant de présenter les questions spécifiques de recherche qui en découlent.

C'est au troisième chapitre que nous avons annoncé la méthodologie sur laquelle s'est appuyée notre recherche et que nous avons justifié notre choix de réaliser une recherche-développement. Ensuite, nous avons comparé les étapes de la recherche-développement selon différents auteurs, afin de choisir les étapes qui nous ont amenée à réaliser notre objectif général de recherche. Puis, nous avons décrit chacune de ces étapes de façon succincte.

Le quatrième chapitre a servi, dans un premier temps, à la compilation des réponses des deux évaluatrices au questionnaire. Puis, il a permis, dans un deuxième temps, l'analyse de ces réponses. En effet, nous avons présenté les éléments dits *Insatisfaisant* selon l'échelle d'appréciation ainsi que les commentaires supplémentaires d'une évaluatrice. Finalement, dans un troisième temps, ce chapitre a servi à l'exposition de certaines modifications que nous avons personnellement choisi d'apporter au répertoire d'activités.

C'est au cinquième chapitre de notre essai que nous avons brièvement discuté des critères de sélection des outils didactiques utilisés pour l'élaboration du répertoire d'activités ainsi que des différentes sections de sa planification annuelle. Ensuite, nous avons discuté du choix des experts. Puis, nous avons réalisé une synthèse des résultats ayant été présentés au quatrième chapitre. Finalement, nous avons exposé les défis et les limites de notre recherche.

En guise de conclusion, nous sommes revenue sur les faits saillants de notre projet de recherche. Ensuite, la démarche de recherche-développement nous ayant permis de nous développer tant sur le plan personnel que professionnel, nous en avons exposé ses bienfaits. Puis, si nous avions à refaire notre démarche de recherche, nous avons réfléchi à ce que nous ferions différemment. Finalement, nous avons parlé de quelques perspectives potentielles de recherches futures.

En *Annexe K* se trouve le répertoire d'activités version améliorée, accompagné des autres annexes ayant permis de bâtir le répertoire d'activités.

## **CHAPITRE 1**

### **PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE**

Dans la littérature, on a longtemps présumé que les élèves amorçaient leur apprentissage de la lecture en première année sans trop avoir d'habiletés préalables. Toutefois, depuis quelques décennies, les recherches indiquent que les enfants commencent à faire des hypothèses concernant le fonctionnement de l'écrit et à s'intéresser à la lecture avant même leur entrée à la maternelle. Morin, Alamargot et Gonçalves (2015) affirment que c'est dans son milieu familial que le jeune enfant développera des habiletés langagières et qu'il s'initiera à la lecture et à l'écriture. Ainsi, en reprenant les propos de Teale et Sulzby (1986), les auteurs expliquent que le milieu familial sera, pour le jeune enfant, la source de trois grandes catégories d'expériences de littératie, soit « les interactions parent-enfant en situation de lecture et d'écriture, l'exploration autonome du monde de l'écrit par l'enfant; et l'observation par l'enfant du comportement de ses parents lorsque ceux-ci lisent ou écrivent » (p.14). Les propos d'Écalte et Magnan (2015) vont dans le même sens, puisqu'ils affirment que l'apprentissage de la lecture commence bien avant l'arrivée des enfants en première année du primaire par la pratique du langage oral et l'exposition aux mots écrits.

Ce premier chapitre a servi à la mise en contexte des expériences personnelles et professionnelles qui nous ont menée à nous intéresser aux difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et donc plus spécifiquement à l'importance d'intégrer des activités d'émergence de l'écrit dès le préscolaire. Par la suite, nous avons mis en lumière le problème général de recherche, ce qui a mené à la présentation de l'objectif général de recherche.

#### **1.1 PROBLÈME DE DÉPART**

C'est à travers notre cheminement personnel et professionnel que nous sommes parvenue à préciser nos champs d'intérêt en tant qu'enseignante. Conséquemment, dans la section suivante, nous avons présenté ces expériences puisqu'elles nous ont aidée à préciser notre sujet de recherche.



### 1.1.1 Mise en contexte de l'expérience personnelle

Depuis mon<sup>2</sup> entrée dans la profession enseignante, je me questionne à savoir comment accompagner adéquatement les élèves dans l'apprentissage plutôt complexe, pour certains, de la lecture et de l'écriture. Ainsi, dans les paragraphes suivants, mes motivations face au choix de mon sujet de recherche sont mises de l'avant. En effet, j'y présente ma propre expérience concernant l'émergence de l'écrit ainsi que mon intérêt particulier pour les difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture.

#### 1.1.1.1 *Expérience personnelle d'émergence de l'écrit*

D'après les propos de Thériault (s.d.), depuis quelques années, la responsabilité de sensibiliser l'enfant à l'écrit ne revient plus uniquement à l'école. C'est d'abord par les interactions avec les écrits dans son environnement et par les propos tenus par les adultes entourant l'enfant qu'il amorcera son émergence de l'écrit. Ainsi, par ce contact diversifié avec l'écrit, l'enfant découvrira l'aspect fonctionnel de la communication écrite et il devrait ainsi développer un intérêt, une curiosité et une motivation pour l'écrit. Certes, l'enfant s'approprie un savoir plus ou moins précis sur le fonctionnement de l'écrit bien avant son entrée à l'école, en analysant ce qui se passe dans son environnement. Malheureusement, tous les enfants ne bénéficient pas du même niveau de stimulation dans leur milieu, ce qui explique l'écart entre les enfants de différents milieux lors de leur arrivée au préscolaire, c'est-à-dire en maternelle 5 ans.

Pour ma part, bien que mes parents aient mis beaucoup de livres de littérature de jeunesse à ma disposition lorsque j'étais jeune, ils ne m'ont pas sensibilisée aux écrits dans l'environnement et, donc, je n'ai pas développé d'intérêt envers l'écrit. C'est probablement ce qui explique que, lors de mon arrivée au préscolaire, j'ai eu besoin de plus de stimulation afin d'atteindre le même niveau d'émergence de l'écrit que les autres élèves de mon âge.

---

<sup>2</sup> Le *nous* de courtoisie sera utilisé dans ce travail mais, exceptionnellement, les rubriques 1.1.1 et 1.1.2 seront rédigées à la première personne puisque l'auteure traite de son propre vécu.

En revanche, j'ai eu la chance d'avoir des parents présents qui m'ont toujours soutenue. Ces derniers m'ont souvent répété qu'il était important de persévérer et que je devais obtenir de bons résultats scolaires. Ils souhaitaient que je puisse m'ouvrir le plus de portes possible pour le futur, et c'est en partie grâce à eux que j'ai atteint certains de mes objectifs de vie. Tout au long de mon parcours scolaire, j'ai persévéré et je suis maintenant une enseignante passionnée et une étudiante à la maîtrise.

Malgré les difficultés rencontrées en début de scolarisation, devenue adulte, je découvre le plaisir de lire grâce à mes élèves et je développe un intérêt grandissant pour l'émergence de l'écrit. Ainsi, dans la section suivante, j'explique comment mes intérêts personnels ont évolué au fil des années.

#### *1.1.1.2 Intérêts personnels*

Lors de mon arrivée à l'université, je me suis dirigée en enseignement, puisque je désirais œuvrer auprès des enfants. C'est avec les cours de didactique du français, offerts au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, que j'ai vraiment compris à quel point les difficultés d'apprentissage me passionnent.

À la suite de ma promotion du baccalauréat, j'ai entamé un diplôme de 2<sup>e</sup> cycle en enseignement au préscolaire et au primaire. C'est alors que mon intérêt particulier pour les difficultés d'apprentissage s'est précisé. J'ai alors eu envie de me concentrer sur les difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture plus spécifiquement.

Puis, au courant de l'année scolaire 2016-2017, j'ai eu la chance de prendre part, en tant qu'enseignante ressource au préscolaire, à un projet d'envergure mis en place par le gouvernement. Dans ce projet, j'avais le mandat de travailler l'émergence de l'écrit au préscolaire afin de préparer les élèves à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture qui aura lieu en première année. Ce projet mis en place par le gouvernement sera décrit un peu plus loin dans ce présent chapitre. À la suite de cette expérience, j'ai eu envie d'acquérir des connaissances plus approfondies, afin d'accompagner adéquatement mes

élèves face à l'émergence de l'écrit et, ainsi, les mener vers la réussite en lecture et en écriture. Ce sont donc ces raisons qui m'ont poussée à choisir mon sujet de maîtrise.

Les derniers paragraphes ont permis d'exposer brièvement les éléments pertinents de mon vécu personnel m'ayant conduite à vouloir travailler auprès d'élèves du préscolaire et favoriser l'émergence de l'écrit. Pour y faire suite, la section suivante me permet de présenter certaines expériences qui, depuis le début de mon cheminement professionnel, m'ont aidée à orienter plus encore mon choix de sujet de recherche.

### **1.1.2 Mise en contexte de l'expérience professionnelle**

Malgré ma courte expérience dans le domaine de l'enseignement, mon passage dans quelques écoles primaires m'aura permis de faire certains constats. Ainsi, dans cette section, je présente l'importance de l'apprentissage de la lecture ainsi que les répercussions possibles sur l'ensemble du cheminement académique des élèves. Ensuite, je parle de la réalité des milieux socioéconomiques faibles. Puis, je termine en abordant l'importance de l'intervention précoce et des pratiques efficaces en émergence de l'écrit.

#### *1.1.2.1 Importance de l'apprentissage de la lecture*

Depuis mon arrivée sur le marché du travail, j'ai pu remarquer que les élèves présentant des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture développaient, dans la majorité des cas, des difficultés dans les autres disciplines scolaires également. En effet, Deschênes (2006) affirme que la lecture serait à la base de plusieurs domaines d'études et qu'en l'absence de cette habileté fondamentale, l'élève du primaire connaîtra un parcours scolaire parsemé d'obstacles. En ce sens, Goupil (2007) propose que des difficultés sérieuses d'apprentissage en lecture entraînent de graves conséquences sur l'ensemble de la scolarité de l'élève en question, puisque la lecture est utilisée dans la plupart des disciplines pour transmettre l'information, par exemple dans les problèmes écrits en mathématiques ou dans les livres de sciences et de géographie. Malheureusement, Janosz, Pascal, Belleau, Archambault, Parent et Pagani, (2013) indiquent qu'à l'âge de sept ans, les difficultés en lecture seraient prédictives d'un risque de décrochage à l'école secondaire.

De plus, comme le mentionnent Brodeur, Deaudelin, Gosselin, Legault, Mercier et Vanier (2005), en reprenant les propos de Gombert (1999), même si dans de rares cas les difficultés en lecture sont liées à des aspects biologiques, dans la plupart des cas, elles découlent d'une sous-stimulation relative à l'écrit. Dans les faits, pour la grande majorité des cas, cette sous-stimulation serait associée à des conditions sociales telles que la pauvreté.

### *1.1.2.2 Milieux socioéconomiques faibles*

Au courant de l'année scolaire 2016-2017, mon expérience à l'école primaire Lionel-Groulx m'a permis de réaliser que les élèves de milieux défavorisés sont bien souvent sous-stimulés face à leur niveau d'émergence de l'écrit lors de leur entrée en maternelle. Effectivement, en arrivant à la maternelle, la majorité des élèves ne savent pas encore lire, mais ils ont déjà plusieurs acquis en langage oral ce qui les aidera éventuellement à faire leur entrée dans le monde de l'écrit. Cependant, Snow, Burns et Griffin (1998, dans Thériault, 2008) affirment que les enfants qui grandissent dans des milieux défavorisés ont, pour diverses raisons, des interactions moins riches avec l'écrit que les enfants provenant de familles plus aisées.

À titre d'exemple et pour appuyer cette recension des écrits, au mois de juin 2016, nous avons réalisé une évaluation de fluidité en lecture auprès des 56 élèves de première année de l'école Lionel-Groulx. Les résultats préliminaires obtenus nous ont permis de constater qu'à peine 42 % des élèves à la fin de la première année possédaient le niveau attendu quant à la fluidité en lecture, tandis que 31 % des élèves étaient considérés à risque de développer des difficultés en lecture et 27 % des élèves étaient déjà en difficulté. Le concept de fluidité renvoie à « la capacité de lire un texte suivi avec exactitude, rapidité et expression. [Ainsi,] les apprentis lecteurs qui ont atteint un niveau d'automatisation plus élevé dans leur capacité d'identification visuelle des mots sont plus aptes à se concentrer sur le contenu du texte et à le comprendre » (Desrochers et Bonneau, 2014, p.4).

Pour résumer, les difficultés en lecture sont sans conteste présentes dans les écoles primaires québécoises et le problème se pose de façon encore plus aigüe dans les milieux défavorisés. Ainsi, dans une perspective de justice sociale, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1999) soutient que l'une des missions prioritaires de l'école consiste à procurer à tous, et ce, le plus tôt possible, le soutien dont ils ont besoin pour réussir leur apprentissage de la lecture. En ce sens, il importe de prévenir l'apparition des difficultés en écriture également, puisque ces deux compétences liées au monde de l'écrit se développent conjointement.

#### *1.1.2.3 Intervention précoce et pratiques efficaces d'émergence de l'écrit*

Mon expérience à l'école primaire Lionel-Groulx, où j'étais enseignante ressource au préscolaire, m'a donné l'impression d'avoir un réel impact sur les futurs apprentissages des élèves en lecture et en écriture, en leur permettant de développer progressivement des habiletés d'émergence de l'écrit. Conséquemment, le développement de ces habiletés vise à préparer les élèves à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui aura lieu lors de leur arrivée en première année.

Depuis la dernière réforme de l'éducation au Québec, le MEQ (1999) considère que la prévention est la première voie d'action à privilégier afin de prévenir l'apparition de difficultés d'apprentissage. Comme le propose Deschênes (2006), il importe d'intervenir très tôt, soit dès l'arrivée des élèves au préscolaire, quant à l'émergence de l'écrit et de commencer à dépister les difficultés le plus tôt possible afin de proposer des solutions qui aideront les jeunes élèves à travers leur cheminement en lecture. Qui plus est, il est essentiel de mettre en place des pratiques pédagogiques reconnues efficaces afin de favoriser la réussite des premiers apprentissages en littératie puisque « l'apprentissage de la lecture est l'un des apprentissages les plus complexes sur le plan cognitif » (Laplane, 2018, p.11).

Compte tenu de toutes les raisons énumérées dans les paragraphes précédents, le gouvernement québécois a choisi de mettre en place certaines actions dans les écoles

primaires de ses différentes commissions scolaires, et ce, dans le but de prévenir le développement des difficultés en lecture et en écriture.

#### *1.1.2.4 Projet mis en place par le gouvernement du Québec*

Dans une perspective de changement, pour l'année scolaire 2016-2017, le gouvernement québécois a choisi d'implanter un budget dans les écoles primaires les plus défavorisées afin que des mesures préventives soient mises en place quant à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ainsi, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, s.d.) a rédigé un document, présenté en *Annexe A*, mettant en lumière l'objectif principal du projet de prévention, soit le renforcement des ressources et des pratiques pédagogiques visant la réussite en lecture et en écriture des élèves du primaire issus des milieux les plus défavorisés. Ainsi, le gouvernement a imposé les lignes directrices suivantes:

- Implanter le budget dans les écoles les plus défavorisées du Québec;
- Miser sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture spécifiquement;
- Intervenir de façon précoce, en augmentant les ressources au préscolaire et au premier cycle du primaire.

#### *1.1.2.5 Orientation du projet à l'école Lionel-Groulx*

L'école primaire Lionel-Groulx fait partie des écoles sélectionnées pour bénéficier du budget supplémentaire et c'est à cette école que j'ai obtenu un contrat afin d'être enseignante ressource au préscolaire. J'avais le mandat de favoriser l'émergence de l'écrit afin de préparer les élèves à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture qui aurait lieu en première année. Cette expérience m'a amenée à réaliser que les prescriptions ministérielles sont floues quant à l'émergence de l'écrit au préscolaire. De plus, les outils didactiques favorisant l'émergence de l'écrit au préscolaire sont rares et souvent peu développés.

Avec la venue du projet à l'école Lionel-Groulx, le modèle de réponse à l'intervention a été mis en place, et ce, dans les classes du préscolaire et du premier cycle. Ce modèle, qui sera défini plus en profondeur à la rubrique 2.1.2, est constitué de trois niveaux d'intervention qui s'inscrivent dans un continuum d'intensification, dans le but de répondre adéquatement aux besoins de tous les élèves et d'éviter que certains accumulent des retards insurmontables dans leurs apprentissages.

Malgré le fait que les trois niveaux d'interventions soient essentiels à la mise en place du modèle de réponse à l'intervention, pour les biens de mon essai, je me suis concentrée spécifiquement sur les interventions du premier niveau, soit les interventions universelles. J'ai fait ce choix puisque le rôle d'un enseignant dans sa classe consiste en la mise en place d'interventions qui favorisent le développement de compétences chez tous ses élèves. Ainsi, avec le répertoire d'activités élaboré, je désirais outiller les enseignantes et les enseignants du préscolaire souhaitant favoriser l'émergence de l'écrit de leurs élèves, et ce, à travers la mise en place d'interventions universelles de qualité. En ce qui a trait aux interventions des deuxième et troisième niveaux, elles sont principalement réalisées en équipe interprofessionnelle, notamment avec des orthopédagogues, lors du travail en sous-groupes ou en individuel. Ainsi, dans mon essai, je n'ai pas traité de ces deux niveaux d'interventions plus spécialisés.

Dès lors que les impacts potentiels de l'apparition de difficultés en lecture et en écriture ont été démontrés, nous savons maintenant qu'il importe d'intervenir dès le préscolaire. Or, l'émergence de l'écrit du jeune enfant est devenue, depuis quelques années, une préoccupation majeure de nos gouvernants québécois, ce qui favorise sa pénétration dans l'ensemble des milieux éducatifs, familiaux et communautaires. Ainsi, le MEES a implanté des mesures particulières dans les écoles afin de prévenir l'apparition de difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Toutefois, le manque de précisions des documents ministériels est criant concernant la façon d'amener les élèves à développer ces habiletés dans les classes du préscolaire, notamment par l'absence d'une progression des apprentissages comme il en existe pour le primaire. Ainsi, dans les prochaines

rubriques, je présente les embûches que doivent surmonter les enseignantes et les enseignants du préscolaire désireux d'intégrer des activités d'émergence de l'écrit dans leur classe.

## **1.2 PROBLÈME GÉNÉRAL DE RECHERCHE**

Cette section a permis d'exposer les différents éléments qui sous-tendent notre problème général de recherche, c'est-à-dire le manque de précision des prescriptions ministérielles quant à l'émergence de l'écrit, ainsi que l'absence de ou les lacunes des outils didactiques existants. Puis, à la fin de cette section, nous avons précisé notre objectif général de recherche afin d'orienter le lecteur.

### **1.2.1 Prescriptions ministérielles quant à l'émergence de l'écrit au préscolaire**

Depuis quelques années, le gouvernement québécois prône la mise en place d'activités d'émergence de l'écrit dans les écoles, tant au préscolaire qu'au primaire. Toutefois, les prescriptions ministérielles qu'il propose pour le préscolaire spécifiquement ne semblent pas appuyées de dispositifs didactiques ou de précisions qui permettraient d'atteindre de tels objectifs. Dans la section suivante, nous discuterons des documents ministériels qui existent actuellement, soit le *Programme de formation de l'école québécoise* (2006) et la *Progression des apprentissages au primaire* (2009), qui s'avèrent plus ou moins explicites quant à l'insertion d'activités d'émergence de l'écrit au préscolaire.

Tout d'abord, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006) propose, dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, que le préscolaire soit un rite de passage qui donne le goût pour l'école, qui favorise le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités, qui jette les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, et qui incite l'élève à continuer à apprendre tout au long de sa vie.



Dans la présentation du programme d'éducation préscolaire, on mentionne qu'au courant de l'année passée en maternelle, l'enfant réalisera plusieurs apprentissages. Tout d'abord, il découvrira le plaisir de jouer avec les mots et avec les sonorités de la langue, c'est-à-dire qu'il imaginera des jeux de mots, des rimes, des histoires ou des comptines. Puis, il prendra plaisir à agir comme lecteur, par ses contacts soutenus avec la littérature de jeunesse et d'autres productions. En outre, il s'ouvrira à la culture. Puis, il découvrira l'utilité de l'écrit, il fera des liens avec le langage oral et il constatera que l'écrit est objet de plaisir, de recherche, de communication et de connaissance. Finalement, il explorera différentes formes d'écriture spontanée, différentes conventions et divers symboles propres au langage écrit.

Comme présenté à la *Figure 1*, les six compétences du programme d'éducation préscolaire sont a) affirmer sa personnalité, b) agir sur le plan sensoriel et moteur, c) mener à terme un projet, d) construire sa compréhension du monde, e) communiquer, f) interagir de façon harmonieuse.

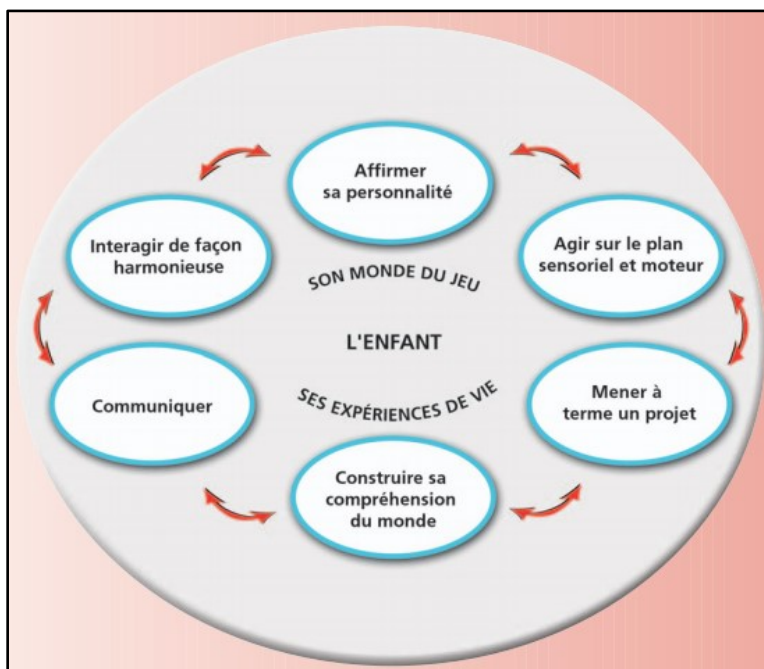


Figure 1 – Six compétences du programme d'éducation préscolaire  
Tiré de MELS, 2006, p.53.

En réalité, aucune de ces compétences n'est directement reliée à l'émergence de l'écrit, puisque le préscolaire s'inscrit dans un processus de développement global de l'enfant. Toutefois, la compétence *Communiquer en utilisant les ressources de la langue* prépare l'enfant à l'apprentissage du lire-écrire qui aura lieu en première année, ce qui constitue la phase d'émergence de l'écrit.

Tout d'abord, sous cette compétence, il y a la composante *Produire un message*, qui réfère à l'organisation des idées, à l'utilisation d'un vocabulaire approprié ainsi qu'à l'exploration de l'aspect sonore de la langue et des différentes formes d'écriture spontanée. Ces éléments préparent l'enfant à l'apprentissage de l'écriture qui aura lieu en première année du primaire.

Ensuite, toujours sous la même compétence, il y a la composante *Comprendre un message*, qui veut que l'enfant apprenne à porter attention au message, à tenir compte des différents concepts liés au temps, à l'espace et aux quantités, à exprimer sa compréhension de l'information reçue, à faire des liens entre l'oral et l'écrit, à reconnaître l'utilité de l'écrit ainsi qu'à explorer des concepts, des conventions et des symboles propres au langage écrit. En effet, ces éléments préparent l'enfant à l'apprentissage de la lecture qui aura lieu en première année du primaire.

Par la suite, dans la section *Repères culturels* du programme d'éducation préscolaire se trouvent certains éléments portant sur l'émergence de l'écrit, tels que l'exploitation de la littérature enfantine (ex: albums, contes, histoires), les gestes associés à l'émergence de l'écrit (ex: tenir un livre dans le bon sens, suivre de gauche à droite, faire semblant d'écrire), les concepts et conventions propres au langage écrit (ex: jeux de rimes, jeux avec des sons, des lettres, des mots, des phrases), les notions liées à la langue et au récit (ex: début, milieu, fin), la reconnaissance de l'écrit dans l'environnement, la reconnaissance de quelques lettres de l'alphabet, la reconnaissance de quelques mots écrits (ex: son prénom, le prénom de ses amis, le mot *maman*) et l'écriture de quelques mots utilisés fréquemment (ex: son nom, le mot *papa*).

Finalement, à la fin de l'année passée au préscolaire, on s'attend, entre autres, à ce que l'élève réagisse de « manière positive aux activités qui mettent en cause ses habiletés langagières, notamment dans les domaines de la lecture et de l'écriture [et qu'il soit initié] aux différentes formes et fonctions du langage et les adapte à diverses situations de communication » ((MELS, 2006, p.61).

Pour sa part, la *Progression des apprentissages au primaire* fournit des précisions pédagogiques concernant les compétences à développer chez les élèves. Cependant, comme le dit le titre de l'ouvrage, ce document n'inclut pas la formation préscolaire; il concerne exclusivement les années passées au primaire.

Ainsi, à la suite de ces réalisations, et afin de découvrir ce qui existe pour aider les enseignantes et les enseignants du préscolaire quant à l'émergence de l'écrit, nous avons réalisé une recension des outils didactiques existants.

### **1.2.2 Outils didactiques existants**

À travers cette démarche de recension des outils didactiques existants, qui sera présentée plus en profondeur à la rubrique 3.1.2.4, nous avons constaté qu'aucun des outils didactiques recensés ne traite de toutes les habiletés d'émergence de l'écrit. En outre, ces outils didactiques ne proposent généralement pas de progression pour guider les enseignantes et les enseignants à travers l'année scolaire. Ainsi, nous croyons qu'il est difficile, pour les enseignantes et les enseignants du préscolaire, d'insérer des activités d'émergence de l'écrit dans leur planification quotidienne. Donc, c'est ce qui nous a amenée, dans la section suivante, à exposer notre objectif général de recherche.

## **1.3 OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE**

Les travaux de recherche cités plus haut nous amènent à reconnaître l'importance de favoriser l'émergence de l'écrit, dès la maternelle, afin de prévenir l'apparition des difficultés en lecture et en écriture. Toutefois, les enseignantes et les enseignants du préscolaire désireux d'intégrer ce type d'activités dans leur classe se heurtent à trois

problèmes majeurs. Premièrement, les prescriptions ministérielles sont vagues ou ne ciblent pas le préscolaire. Deuxièmement, les outils didactiques existants sont souvent incomplets. En effet, il y a peu d'activités clé en main par ouvrage et aucun outil didactique ne touche toutes les habiletés d'émergence de l'écrit. Troisièmement, parmi les ouvrages recensés, aucune progression n'est suggérée pour la mise en place d'activités à travers l'année scolaire. Il est donc fastidieux pour les enseignantes et les enseignants du préscolaire de faire des choix éclairés et de les mettre en place dans leur pratique quotidienne.

À la lumière de ce que nous avons rapporté dans ce premier chapitre, nous avons décidé de poursuivre l'objectif général de recherche suivant:

*Développer un répertoire d'activités favorisant l'émergence de l'écrit en proposant une progression de ces activités de septembre à juin, au préscolaire.*

Par souci d'aider le lecteur à se situer par rapport aux données de la recherche actuelle, nous avons défini, dans le prochain chapitre, les principaux concepts directement liés à notre objectif général de recherche.

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Dans ce deuxième chapitre, nous avons précisé le concept d'émergence de l'écrit, tout en présentant les comportements caractéristiques de cette période de développement chez l'enfant. Ensuite, nous avons défini le modèle de réponse à l'intervention dans son ensemble, afin d'en venir à présenter plus en détails les interventions de premier niveau, dites universelles. Puis, nous avons défini les différentes habiletés d'émergence de l'écrit que nous avons choisi de conserver pour l'élaboration du répertoire d'activités. Enfin, nous avons rappelé notre objectif général de recherche afin de faire ressortir les questions spécifiques de recherche qui en découlent.

#### **2.1 ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT**

Auparavant, on laissait à l'école la responsabilité d'enseigner aux enfants à lire et écrire. Toutefois, on sait aujourd'hui que la lecture et l'écriture peuvent se construire, dès le plus jeune âge, par les interactions que vivent les enfants avec des modèles de lecteurs et scripteurs. En effet, selon Thériault (s.d.), c'est par son contact avec les livres, par les écrits dans son environnement et, surtout, par les interactions qui se produisent avec l'adulte concernant la communication écrite que l'enfant s'éveillera à la lecture et à l'écriture. En ce sens, « l'enfant est stimulé par les interventions variées des adultes et des autres enfants qui, sans qu'il s'agisse d'enseignement formel, lui font la lecture ou lisent devant lui » (Pouliot et Lacroix, 2001, p.10).

Potvin et Lapointe (2010) soutiennent que le niveau de développement d'un enfant dès son entrée à l'école conditionne en bonne partie les premières étapes de sa scolarisation. Force est de constater que l'intérêt que développe l'enfant pour l'écrit lors de son passage au préscolaire « est non négligeable et constitue un aspect dont l'influence sur les performances en lecture et en écriture risque de s'accroître au fil du temps » (St-Pierre, Dalpé, Lefebvre et Giroux, 2010, p.51).

Or, tous les enfants n'ont pas accès aux mêmes stimulations au cours de la petite enfance et, donc, ils n'arrivent pas à l'école avec le même niveau de compétence concernant le lire-écrire. Les résultats de la vaste étude de Snow *et al.* (1998, dans Thériault, 2010) mettent en évidence le fait que « les enfants issus des milieux défavorisés sont particulièrement à risque de rencontrer des difficultés lors de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, en raison de leur milieu familial peu stimulant » (p.373).

Selon Giasson (2003), l'émergence de l'écrit réfère aux premiers essais de l'enfant quant à la lecture et à l'écriture. Au préscolaire, il ne s'agit donc pas de préparer l'enfant à lire et à écrire, mais plutôt de l'accompagner dans son processus d'émergence de l'écrit, et ce, sans enseignement formel. Ainsi, la phase d'émergence de l'écrit « est faite de tous ces petits gestes qui initient l'enfant à l'utilité du monde de l'écrit, mais aussi au plaisir de lire et d'écrire » (Pouliot et Lacroix, 2001, p.10). C'est donc de cette façon que l'enfant acquiert des connaissances fondamentales qui lui serviront lors de l'apprentissage du lire-écrire.

### **2.1.1 Comportements caractéristiques de la période d'émergence de l'écrit**

Les propos de Thériault (s.d.) indiquent que, très tôt dans sa vie, l'enfant commencera à manifester des comportements liés à la lecture et à l'écriture. Dans plusieurs familles, c'est dès les premiers mois de sa vie que l'enfant sera mis en contact avec l'écrit dans son environnement. En effet, lors de la période d'émergence de l'écrit, il va sans dire que l'enfant manifeste certains comportements caractéristiques. Afin de faire ressortir ces différents comportements, nous avons consulté les travaux de Giasson (2003) qui fait, elle-même, référence à différents auteurs américains et européens.

#### *2.1.1.1 Découvrir les fonctions de la lecture*

C'est à travers la période d'émergence de l'écrit que l'enfant peut découvrir les fonctions de l'écrit et comprendre l'utilité de la lecture. En effet, c'est avant son entrée formelle dans l'écrit que l'enfant pourra découvrir à quoi sert la lecture et pourquoi il serait intéressant pour lui d'apprendre à lire. Ainsi, Thériault (s.d.) propose plusieurs exemples d'enfants qui découvrent l'utilité de la lecture dans la société actuelle. Par exemple, elle parle d'un enfant

dans un magasin qui dit à sa mère: « Maman, je veux ce gilet. » Sa mère lui répond: « Tu ne peux pas prendre celui-ci, en lui montrant l'étiquette. C'est un quatre ans et il te faut un six ans. » Cet exemple, parmi plusieurs autres, indique bien que les enfants, même en bas âge, s'approprient un savoir plus ou moins précis sur la lecture et l'écriture, et ce, bien avant leur entrée formelle à l'école simplement en regardant ce qui se passe autour d'eux. L'enfant commencera à découvrir l'aspect fonctionnel de la communication écrite, il développera un intérêt, une curiosité et une motivation pour l'écrit assez tôt dans sa vie si on l'y expose.

#### *2.1.1.2 Se familiariser avec les caractéristiques du langage écrit*

Pendant l'année passée au préscolaire, l'enfant commencera graduellement à assimiler les caractéristiques du langage écrit et à les reproduire dans son comportement lorsqu'il prendra un livre et qu'il fera semblant de le lire. Par exemple, il s'amusera à réciter le texte d'un livre lui ayant déjà été lu, en y mettant l'intonation appropriée. Qui plus est, il prendra rapidement conscience « que le style de l'écrit diffère du style parlé. Cet acquis constituera un apport fondamental pour son apprentissage de la lecture » (Giasson, 2003, p.137).

#### *2.1.1.3 Établir des relations entre l'oral et l'écrit*

Selon Giasson (2003), à travers la période d'émergence de l'écrit, l'enfant établira des relations entre l'oral et l'écrit, c'est-à-dire qu'il découvrira que le langage oral peut se traduire en langage écrit, que les mots sont écrits dans l'ordre de leur émission et que tous les mots prononcés doivent être écrits. De plus, Thériault (s.d.) affirme que le parent, à travers divers gestes simples, fait découvrir à son enfant, de façon naturelle, qu'il existe des relations entre l'oral et l'écrit, et que tous les mots entendus peuvent être écrits.

#### *2.1.1.4 Maîtriser le mode de lecture gauche-droite*

En français, la lecture se fait de gauche à droite de la ligne et de haut en bas de la page. Toutefois, chez les élèves d'âge préscolaire, le mode de lecture gauche-droite n'est pas encore systématique. Dans les faits, « la systématisation de la lecture gauche-droite ne suit pas un processus linéaire; elle semble plutôt se faire par bonds et retours en arrière » (Giasson, 2003,

p.147). Ainsi, la *Figure 2* compare les différents sens de la lecture que l'on peut observer chez les lecteurs débutants du préscolaire et les comportements observés chez des lecteurs habiles.

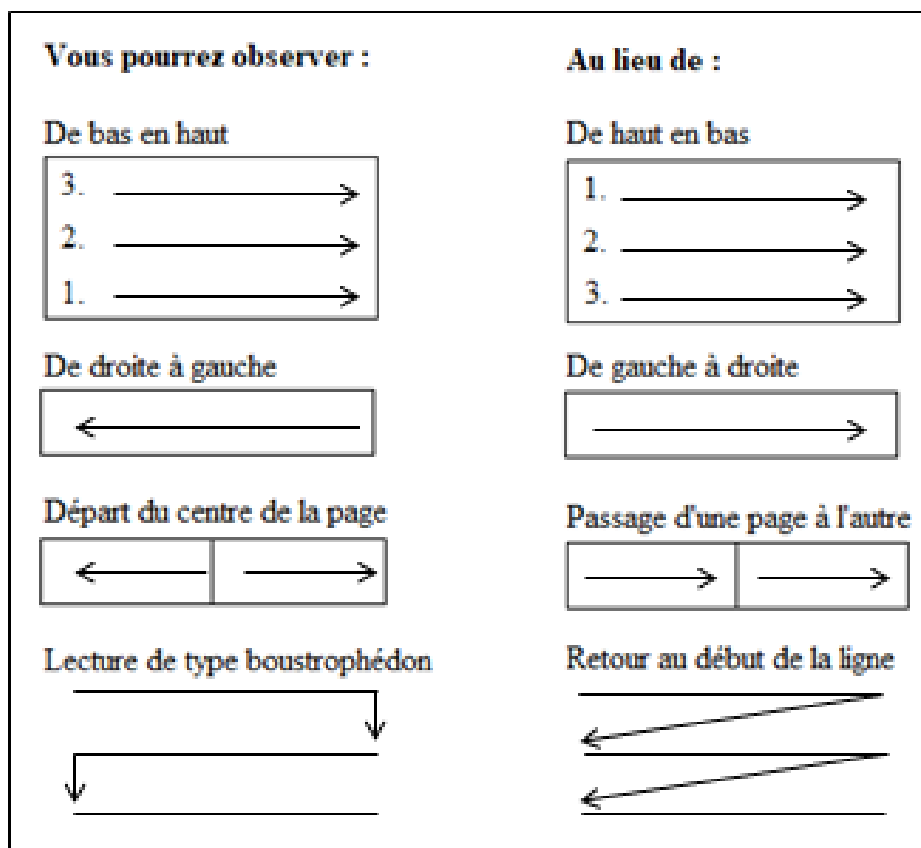


Figure 2 – Sens de la lecture chez les enfants du préscolaire  
Inspiré de Giasson, 2003, p.146.

Le sens de la lecture d'un élève du préscolaire peut être observé dans différentes situations spontanées, mais il sera facilement observable si l'adulte demande à l'enfant de suivre le texte avec son doigt pendant qu'il lui fait la lecture.

Comme mentionné précédemment, les élèves du préscolaire ne maîtrisant pas encore le sens gauche-droite de la langue écrite inverseront souvent des lettres ou des mots dans leur écriture. Ce comportement est souvent appelé *écriture en miroir* ou *écriture spéculaire* et il est présenté à la *Figure 3*.



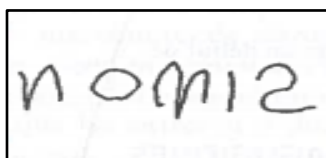


Figure 3 – Écriture en miroir ou spéculaire  
Tiré de Giasson, 2003, p.147.

Selon les propos de Dehaene (2007), la psychologie humaine a démontré qu'en apprenant à reconnaître une image, l'être humain apprend immédiatement à reconnaître sa forme symétrique en miroir. Ainsi, l'auteur propose qu'en percevant une forme ou une image dans une certaine orientation, le cerveau humain ajouterait automatiquement son image en miroir à son répertoire. Selon l'auteur, ce phénomène s'explique par une fonction de survie qui aurait été essentielle autrefois pour nos ancêtres. En d'autres termes, grâce au processus de symétrie, la détection de la forme d'un animal dangereux, initialement perçue du côté droit, pourrait rapidement être identifiée par le cerveau humain, et ce, même perçue du côté gauche dans un autre contexte.

Tout cela nous amène à dire, toujours selon les propos de Dehaene (2007), qu'au début de l'apprentissage, dans les premières étapes du traitement visuel, les lettres sont perçues, par le cerveau humain, en tant que formes comme les autres. Ainsi, avant que notre cerveau soit capable de les reconnaître, il se peut qu'elles soient traitées comme n'importe quelle autre image, et donc symétrisées. En résumé, lors de l'apprentissage de la lecture, le cerveau des enfants possède une propriété indésirable, c'est-à-dire qu'il symétrise les objets. C'est ce qui explique pourquoi tous les enfants commettent, au début de leur apprentissage, des erreurs de lecture et d'écriture en miroir. Donc, pour apprendre à lire, les enfants doivent dépasser ce stade du miroir et *désapprendre* la généralisation par symétrie.

#### 2.1.1.5 *Acquérir les concepts reliés à l'écrit*

Certains apprentissages s'avèrent fort utiles aux lecteurs en émergence, soit le concept de lettre, le concept de mot, le concept de phrase, la première lettre du mot, la dernière lettre du mot, le premier mot de la phrase et le dernier mot de la phrase. Effectivement, Fijalkow (1993,

dans Giasson, 2003) explique qu'une corrélation significative existe entre la maîtrise de ces concepts et la réussite en lecture lors de l'arrivée en première année.

Il va sans dire que « l'enfant d'âge préscolaire apprendra graduellement à faire la distinction entre les lettres, les dessins, les chiffres et les signes de ponctuation. [Il différenciera] assez tôt les dessins et les lettres: à quatre ans déjà, l'enfant ne confond plus l'écriture et le dessin. La distinction entre lettre et chiffre est cependant plus longue à établir » (Giasson, 2003, p.148-149). De façon générale, les enfants apprennent d'abord la première lettre de leur prénom, ensuite le nom de quelques lettres associées à des personnes, puis graduellement le nom des autres lettres de l'alphabet. De plus, il semblerait que les enfants reconnaissent et écrivent plus aisément les lettres majuscules que les lettres minuscules. Conséquemment, Duffelmeyer (2002, dans Giasson, 2003) affirme que ce ne serait pas la simple identification des lettres qui donnerait à l'enfant un avantage lors de l'apprentissage de la lecture en première année, mais bien son aisance dans l'exécution de cette tâche.

Ensuite, les concepts de mot et de phrase sont généralement acquis un peu plus tard lors de l'apprentissage de l'écriture puisque les phrases ne sont pas séparées en mots à l'oral. Par exemple, pour un enfant, *Jévuunoiseau* est un tout. Ce dernier ne comprend pas que cette phrase comporte plusieurs mots, puisque « les blancs qui séparent les mots à l'écrit ne correspondent pas aux pauses à l'oral. Reconnaître la présence de mots à l'écrit, c'est reconnaître le rôle des espaces entre les mots » (Giasson, 2003, p.150).

#### *2.1.1.6 Se sensibiliser à l'aspect sonore de la langue*

Quand on éveille l'enfant à l'aspect sonore du langage, on fait appel « à ses expériences, à ses connaissances des mots, des lettres et des rimes, afin de constater les ressemblances et les différences des sons de la langue » (Thériault, s.d., p.6).

Ainsi, au cours de la période d'émergence de l'écrit, l'enfant développera sa conscience phonologique, c'est-à-dire qu'il découvrira que les mots sont composés de petites unités, soit la syllabe, la rime et le phonème. Ainsi, la performance des enfants quant à la connaissance et à la manipulation de ces diverses unités semble progresser dans un certain

ordre. Tout d'abord, les enfants sont sensibles aux rimes. Puis, ils arrivent à manipuler les syllabes contenues dans un mot. Ultimement, ils sont capables de séparer les mots en phonèmes. Se basant sur certaines études, Giasson (2003) soutient que les enfants possédant de bonnes habiletés en conscience phonologique à la fin du préscolaire ou au début de la première année ont plus de chances de réussir aisément face à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au cours du primaire.

#### *2.1.1.7 Se familiariser avec l'écriture*

Au cours de la période d'émergence de l'écrit, si l'enfant fait des hypothèses concernant la lecture, il en fera également concernant l'écriture. En effet, Ferreiro (1988, dans Thériault, s.d.) affirme que « la conception que l'enfant se fait de sa production d'écriture et de celle des autres se construit à partir d'hypothèses originales qui, graduellement, le conduisent à la compréhension de notre système d'écriture, qui est alphabétique » (n.p.). En effet, l'enfant passera à travers différents stades lors de l'élaboration de sa conception de l'écrit entre l'année passée au préscolaire et la deuxième année du primaire.

Tout d'abord, au cours de la phase d'émergence de l'écrit, l'enfant commencera par utiliser l'écriture spontanée ou provisoire. En se basant sur les propos de Gentry (2000), Giasson (2003) définit ces premiers essais d'écriture en affirmant qu'à ce stade, l'enfant ne connaissant pas l'orthographe des mots tentera d'imaginer la façon de les écrire. L'auteure poursuit en disant qu'avant d'en venir à écrire des lettres, « le jeune enfant [commencera] par faire des gribouillis, puis ses gribouillis [ressembleront] de plus en plus à des dessins; l'enfant [fera] ensuite des tracés qui [ressembleront] non plus à des dessins, mais à des lettres; par la suite, il écrira des pseudo-lettres pour en arriver à des lettres relativement bien formées » (p.159). Certains enfants tenteront également d'imiter l'écriture cursive de l'adulte, c'est-à-dire qu'ils rempliront des lignes à l'aide d'une écriture sous forme de vagues. Ces différents essais d'écriture sont présentés à la *Figure 4*.

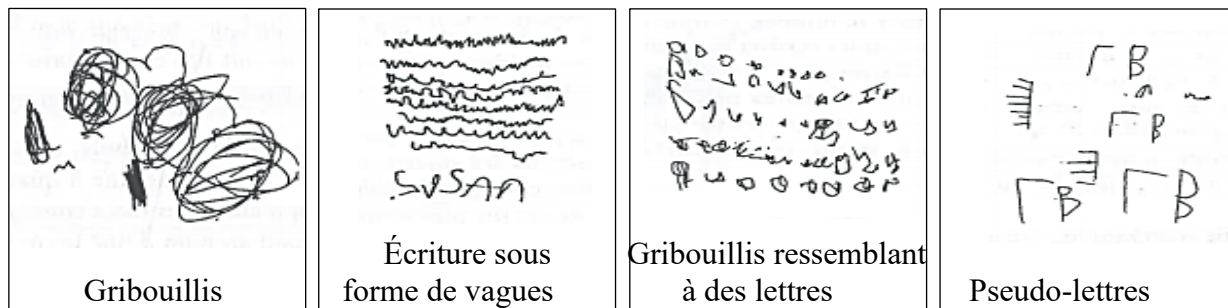


Figure 4 - Évolution de l'écriture spontanée des enfants du préscolaire  
Tiré de Giasson, 2003, p.160.

Pour sa part, Thériault (s.d.) divise ce stade en deux moments distincts. Tout d'abord, l'enfant fera son entrée dans le monde de la production écrite en passant par le stade du gribouillis. À ce stade, l'enfant n'aurait pas encore pris conscience de l'aspect phonologique du langage. Ainsi, la représentation iconique (le dessin) et la représentation symbolique (l'écriture) ne formeraient qu'un tout. Par exemple, dans le gribouillis présenté à la *Figure 5*, l'enfant pourrait dire qu'il a dessiné un cheval et qu'il a écrit le mot *cheval*, en montrant le même graphisme.



Figure 5 – Avant la prise de conscience de l'aspect phonologique du langage  
Tiré de Thériault, s.d., p.7.

Puis, dans un deuxième temps, lorsque l'enfant prendra conscience de l'aspect phonologique du langage, dans sa production, on observera une différence entre les deux modes de représentation. La *Figure 6* représente bien ces propos, puisqu'on peut y observer la représentation iconique (le dessin) et la représentation symbolique (l'écriture), et ce, de façon bien distincte. Donc, la distinction entre la représentation iconique et la représentation

symbolique est observable, malgré le fait que l'enfant ne soit pas encore en mesure d'écrire des mots.



Figure 6 – Après la prise de conscience de l'aspect phonologique du langage  
Tiré de Thériault, s.d., p.7.

Ensuite, Thériault (s.d.) affirme que, lorsque l'enfant dépassera le stade du gribouillis, il commencera à utiliser des lettres ou des pseudo-lettres. Ainsi, pour avoir une certaine satisfaction, il pense qu'un mot a besoin d'au moins trois lettres pour être lu. De plus, on observe que l'enfant utilisera souvent les mêmes lettres pour écrire des mots différents et qu'il règlera le conflit de la longueur des mots simplement en ajoutant des lettres. En variant la position des lettres dans les mots, l'enfant indiquera qu'il a conscience de la diversité des mots et c'est ainsi qu'il rendra compte de sa compréhension de la linéarité de l'écriture. Toutefois, sa production écrite demeurera sans lien sonore avec la réalité conventionnelle des mots, comme démontré par la *Figure 7*.

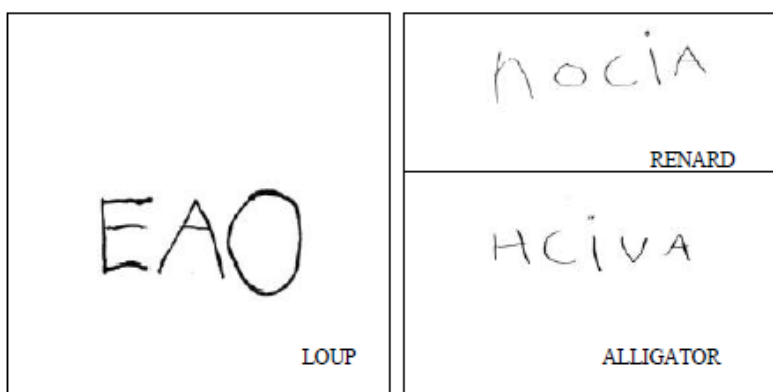


Figure 7 – Production écrite sans lien sonore avec la réalité conventionnelle  
Tiré de Thériault, s.d., p.8.

À un certain moment dans le développement de l'écriture, d'après Giasson (2003), l'enfant passera par le stade d'*amalgame de symboles*. À ce stade, l'enfant mélangera les lettres, les chiffres et les symboles lorsqu'il tentera de composer un message écrit. Toutefois, l'enfant apprendra éventuellement que, pour produire un message en français, seulement les lettres de l'alphabet sont nécessaires. Ainsi, il commencera à choisir des lettres au hasard pour tenter d'écrire des mots et c'est ce que Giasson (2003) appelle le stade *préphonétique*.

Selon Thériault (s.d.), plus l'enfant progressera dans les stades d'écriture, plus il deviendra sensible à l'aspect sonore de la langue. Pour traduire sa production d'écriture, l'enfant commencera à utiliser la syllabe pour identifier des mots ou des parties de mots. On observera souvent qu'il utilise une lettre par syllabe; par exemple, l'enfant pourrait écrire *E L F* pour représenter le mot *é-lé-phant*. Puis, au fur et à mesure que l'enfant progressera dans sa compréhension des relations existantes entre l'oral et l'écrit, il commencera à comprendre la dimension alphabétique de notre système d'écriture. Par exemple, dans le mot *ma-ca-ro-ni*, l'enfant pourrait écrire *MA C R NI*. Dans cet exemple, l'enfant semble montrer une bonne compréhension du lien oral-écrit dans la première ainsi que dans la dernière syllabe du mot. Toutefois, au milieu du mot, l'unité syllabique n'est encore représentée que par une seule lettre.

C'est ce stade d'écriture que Giasson (2003) appelle le stade *semi-phonétique*. À travers ce stade, quelques correspondances graphèmes-phonèmes commenceront à être observées, surtout en début de mot, c'est-à-dire que l'enfant commencera à faire la « correspondance entre une lettre, ou un groupe de lettres, et le phonème (sons) qu'elle représente » (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009, p.141).

À ce moment-ci, Giasson parle du stade *phonétique*, moment où l'enfant représentera graphiquement la majorité des phonèmes – soit la plus petite unité distinctive de la chaîne parlée – dans les mots écrits, malgré le fait qu'il ne choisira pas systématiquement les bons graphèmes – façon d'orthographier les phonèmes.

Finalement, selon Thériault (s.d.), quand l'enfant en viendra à comprendre la structure de notre système d'écriture, sa production ressemblera de plus en plus à celle de l'adulte, même

si l'on observe encore des méconnaissances très compréhensibles quant à l'orthographe des mots. Les exemples présentés à la *Figure 8* ont été produits par des enfants de maternelle.



Figure 8 – Production écrite qui ressemble de plus en plus à celle de l'adulte  
Tiré de Thériault, s.d., p.9.

C'est alors que Giasson (2003) parle du stade *transitoire*, qui fait référence au moment où l'enfant commencera à inclure des éléments morphologiques dans son écriture, tels que les lettres muettes pour le féminin ou le pluriel.

Finalement, Giasson (2003) aborde un dernier stade d'écriture, soit le stade *conventionnel*. Lorsque ce stade est atteint, l'enfant est en mesure d'écrire les mots correctement, selon la bonne orthographe.

La *Figure 9* résume bien les différents stades d'écriture présentés plus haut par Giasson (2003), ainsi que la progression de l'enfant à travers ces stades donnés.

<b>Les procédures d'écriture</b>	
<b>Amalgame de symboles (AS)</b>	Le mot écrit est constitué d'une suite de symboles. Ex. : v3PP*
<b>Préphonétique (PP)</b>	Il n'y a aucune correspondance phonème-graphème dans la production. Ex. : TESPA pour Girafe
<b>Semi-phonétique (SP)</b>	Quelques correspondances phonème-graphème sont présentes, habituellement au début du mot. Ex. : JAOYT pour Girafe
<b>Phonétique (P)</b>	La plupart des phonèmes sont représentés graphiquement. Ex. : JRAF pour Girafe
<b>Transitoire (T)</b>	Le mot écrit n'est pas limité à la transcription des sons, mais inclut également des éléments de morphologie, comme des lettres muettes. Ex. : JRAFE pour Girafe
<b>Conventionnelle (C)</b>	Écriture exacte du mot. Ex. : GIRAFE

Figure 9 – Étapes du développement orthographique du scripteur

Tiré de Commission scolaire de Laval, 2013, p.9; Inspiré de Giasson, 2011, p.116.

Les comportements caractéristiques de la période d'émergence de l'écrit présentés précédemment font partie intégrante du développement de l'enfant, sur la route de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. Toutefois, en milieux défavorisés, les élèves commencent l'école en ayant eu très peu de contact avec l'écrit. Voilà pourquoi nous sommes d'avis que l'utilisation du modèle de réponse à l'intervention mis en place conjointement avec des interventions efficaces d'émergence de l'écrit dans les classes du préscolaire faciliterait l'apprentissage de la lecture et de l'écriture lors de l'arrivée en première année.



### 2.1.2 Modèle de réponse à l'intervention

Le modèle de réponse à l'intervention, selon Desrochers, Laplante et Brodeur (2015), « vise à faire progresser *tous les élèves* dans le parcours défini par le programme de formation » (p.293). De plus, ils proposent, en s'appuyant sur les propos d'autres auteurs (Brown-Chidsey et Steege, 2010; Broxterman et Whalen, 2013; Whitten, Esteves et Woodrow, 2012), quelques principes directeurs à la mise en place de ce modèle. À priori, il est nécessaire d'adopter des pratiques enseignantes dont l'efficacité a été démontrée par la recherche. Ensuite, il est important de mener un dépistage universel de façon régulière afin d'identifier les élèves à risque de difficultés d'apprentissage ou les élèves présentant déjà de telles difficultés. De plus, il faut adapter les modalités d'intervention pédagogique à la réponse de chacun des élèves face à l'enseignement dispensé. En outre, il est suggéré de mesurer les progrès des élèves pour vérifier l'impact de l'intensification des interventions mises en place. Finalement, il est recommandé d'appuyer les décisions relatives aux élèves sur des données plutôt que sur des impressions. Ainsi, la *Figure 10* représente les trois niveaux d'interventions qui composent ce modèle.

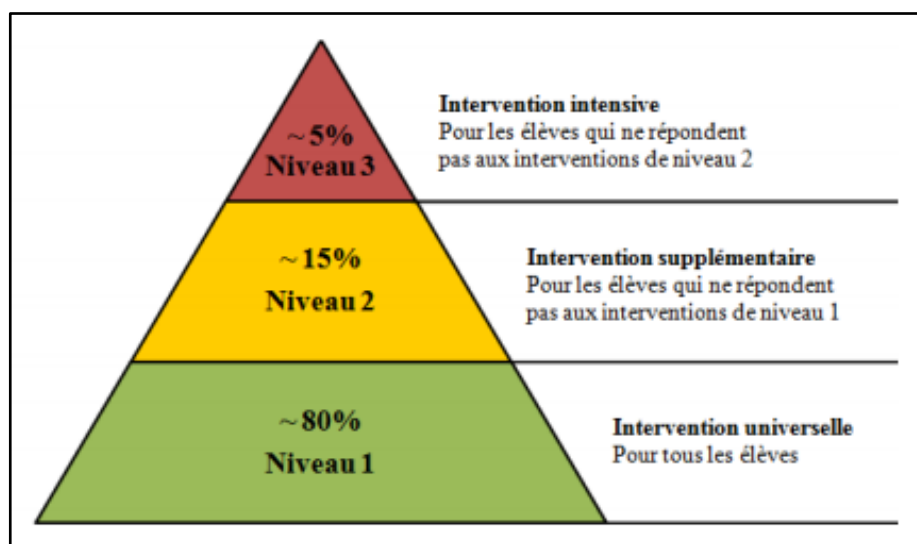


Figure 10 – Modèle de réponse à l'intervention  
Tiré d'Allard, 2016, p.32; Inspiré d'Harn, Kame'enui et Simmons, 2007.

Brodeur, Dion, Laplante, Mercier, Desrochers et Bournot-Trites (2010, dans ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011) définissent les trois niveaux du modèle de réponse à l'intervention de façon assez précise. Tout d'abord, le premier niveau d'interventions est caractérisé par un enseignement de qualité dispensé en classe, de façon universelle, c'est-à-dire visant tous les élèves. Ces interventions ont pour but d'identifier les élèves à risque de développer des difficultés et, ainsi, réduire le nombre d'échecs futurs. Ces dernières sont suffisantes pour 80 % des élèves. Ensuite, le deuxième niveau d'interventions englobe toutes les interventions supplémentaires dispensées aux élèves identifiées comme étant à risque de développer des difficultés en lecture. Ces interventions, organisées en sous-groupes de besoins, sont assurées seulement pour les élèves n'ayant pas répondu adéquatement au premier niveau d'interventions, soit environ 15 % des élèves. Finalement, le troisième niveau d'interventions permet d'offrir des interventions intensives et spécifiques pour les élèves ne répondant pas aux interventions des deux premiers niveaux. Ces interventions sont utilisées pour environ 5 % des élèves.

Comme nous en avons fait mention plus tôt, puisque notre essai porte essentiellement sur les apprentissages effectués en classe par tous les élèves, nous nous sommes concentrée sur les interventions du premier niveau seulement, c'est-à-dire les interventions universelles.

### **2.1.3 Interventions universelles**

Laplante et Turgeon (2014) se sont inspirées du protocole standardisé de Vaughn, Wanzek, Woodruff et Linan-Thompson (2007) pour présenter les interventions à mettre en place pour les trois niveaux d'interventions. Ainsi, pour notre essai, puisque nous nous sommes intéressée principalement aux interventions du premier niveau, c'est seulement la première colonne du tableau présenté à la *Figure 11* qui nous intéresse.

	Niveau 1	Niveau 2		Niveau 3
Élèves ciblés	Tous les élèves	Élèves dont les progrès N1 ↓		Élèves progrès N1+N2 ↓
Intervenant	Enseignant	Enseignant? (reprise)	Orthopédagogue?	Orthopédagogue (sur mesure)
Endroit	En classe	En classe	Hors-classe	Hors-classe
Type de regroupement	Flexible	Sous-groupes de besoin <u>homogènes</u> 4-5		Sous-groupes de besoin <u>homogènes</u> 2-3
Fréquence et durée de l'intervention	Année scolaire 4 à 5 jours/sem. ≈ 30 min./jour	8 à 16 sem. (temporaire) 3 à 5 jours/sem. ≈ 30 min./jour		Selon les besoins 4 à 5 jours/sem. ≈ 30 min./jour
Apprentissages ciblés**	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cons. phonémique</li><li>• Ident/prod. mots écrits</li><li>• Fluidité</li><li>• Vocabulaire</li><li>• Compréhension</li></ul>	Habiletés insuffisamment maîtrisées	Habiletés où les progrès sont jugés insuffisants	Habiletés où les progrès sont jugés insuffisants
Modèle d'enseignement	Enseignement explicite (direct)	Enseignement explicite (direct)	Enseignement explicite (direct)	Enseignement explicite (direct)
Pistage des progrès	3 fois/année Début / Milieu / Fin	2 fois/mois		1 fois/sem.

\*\*L'importance à accorder à chacun des 5 domaines d'apprentissage varie selon le degré scolaire (évolution du lecteur-scripteur).

© Laplante (2014)

Figure 11 – Protocole standardisé

Tiré de Laplante et Turgeon, 2014, p.23; Inspiré de Vaughn *et al.*, 2007.

La Figure 11 indique que les interventions de premier niveau seraient réalisées par l'enseignant dans sa classe, auprès de tous les élèves, et ce, par le biais d'un enseignement explicite. Les auteurs proposent également que ces interventions puissent être réalisées à travers divers types de regroupement, c'est-à-dire des interventions faites en groupe-classe, en sous-groupes ou en individuel. Qui plus est, afin de pouvoir observer des progrès, les interventions doivent être mises en place quatre à cinq jours par semaine, et ce, durant environ 30 minutes. Finalement, Laplante et Turgeon (2014) proposent de réaliser le pistage des progrès ayant trait au premier niveau d'intervention au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire.

Pour l'élaboration du répertoire d'activités, destiné aux enseignantes et aux enseignants du préscolaire, et en nous basant sur plusieurs recherches actuelles, nous avons suggéré de tabler sur certaines habiletés hautement associées à la réussite en lecture et en écriture. Il importe de mentionner que, face aux nombreuses habiletés d'émergence de l'écrit présentées dans les différentes études, nous avons dû faire des choix dans le but de sélectionner les habiletés d'émergence de l'écrit à conserver pour l'élaboration de ce répertoire d'activités. Ainsi, le tableau placé en *Annexe E* a permis de faire ressortir les différentes habiletés

d'émergence de l'écrit et activités que nous avons choisi de conserver pour développer ce répertoire d'activités.

#### **2.1.4 Habiletés d'émergence de l'écrit conservées pour l'élaboration du répertoire d'activités**

Avant tout, il importe de mentionner à quel point il a été difficile de choisir les habiletés d'émergence de l'écrit conservées pour l'élaboration du répertoire d'activités. En effet, c'est grâce à la démarche de recension des écrits que nous avons fait ressortir les habiletés d'émergence de l'écrit se retrouvant le plus fréquemment dans les écrits. Malheureusement, puisque les différentes études consultées proposaient de tabler sur des habiletés d'émergence de l'écrit divergentes, nous avons tout de même été contrainte d'effectuer certains choix. Au final, nos choix ont été grandement inspirés du protocole standardisé de Laplante et Turgeon, ainsi que du concept de lecture interactive enrichie de Pascal Lefebvre.

En premier lieu, comme présenté à la *Figure 11*, les travaux de Laplante et Turgeon suggèrent de travailler les habiletés d'émergence de l'écrit suivantes: la conscience phonémique, l'identification/production de mots écrits, la fluidité, le vocabulaire et la compréhension. Dans les faits, nous avons retenu une seule de ces habiletés, soit le vocabulaire. En outre, plutôt que de travailler seulement la conscience phonémique tel que suggéré par les auteures, nous avons choisi d'étendre notre champ de recherche à la conscience phonologique. Puis, nous avons décidé de nous concentrer sur le développement de la connaissance alphabétique, plutôt que sur les habiletés d'identification et de production de mots écrits.

Qui plus est, tel que présenté en *Annexe B* par le Réseau réussite Montréal, Pascal Lefebvre suggère de travailler différentes habiletés d'émergence de l'écrit lors d'une lecture interactive enrichie, soit la conscience de l'écrit, les inférences, le vocabulaire littéraire et la conscience phonologique. Parmi ces habiletés d'émergence de l'écrit, nous en avons retenu deux, soit la conscience de l'écrit et la conscience phonologique.

Finalement, puisque nous croyons que c'est une habileté importante à développer dès le préscolaire et que nous l'avons retrouvée dans diverses études, nous avons choisi d'insérer des activités de motricité fine dans le répertoire d'activités.

Dans la section suivante, nous avons défini les habiletés d'émergence de l'écrit présentées précédemment. Par ailleurs, nous avons inséré des résultats de la recherche actuelle, dans le but de soutenir la pertinence de chacune de ces habiletés d'émergence de l'écrit dans le répertoire d'activités.

#### *2.1.4.1 Vocabulaire*

Giasson (2003) affirme que le premier mot d'un enfant serait prononcé vers l'âge d'un an. Puis, dans les mois qui suivront, une cinquantaine de mots nouveaux seront appris. À partir de là, le vocabulaire s'étendra de façon impressionnante, de telle sorte que lors de l'entrée à l'école, l'enfant connaîtra plusieurs milliers de mots (environ 5000 mots). Finalement, à l'école primaire, surtout grâce à la lecture, le vocabulaire continuera d'augmenter d'environ 2000 à 3000 mots nouveaux par année. Ainsi, à la fin du primaire, le vocabulaire de l'enfant s'élèvera à environ 20 000 mots.

Selon Hemphill et Tivnan (2008), la connaissance du vocabulaire est le meilleur prédicteur de la compréhension en lecture au terme de la deuxième et de la troisième année. De plus, Nagy (2005) indique que, puisque l'étendue du vocabulaire d'un élève a un impact important sur sa compréhension en lecture, l'enseignement explicite du vocabulaire devrait commencer dès le préscolaire et continuer tout au long des années passées à l'école primaire.

#### *2.1.4.2 Conscience de l'écrit*

Selon le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009), la conscience de l'écrit réfère aux « conceptions que se fait l'élève de l'écrit et de ses conventions, entre autres le fait qu'un texte contient un message, qu'il est écrit de gauche à droite et de haut en bas, et que les mots individuels sur une page correspondent à des mots parlés » (p.140). Ainsi, d'après les propos de Lefebvre (2015), la conscience de l'écrit se définit

comme englobant les « connaissances et habiletés reliées aux fonctions, aux conventions et aux formes de l'écrit. Lire et écrire, ça sert à quoi, ça marche comment, ça a l'air de quoi? » (p.10)

Dans les paragraphes suivants, nous avons précisé, toujours selon les propos de Lefebvre (2015), ce que signifient les termes *fonction de l'écrit*, *conventions de l'écrit* et *formes de l'écrit*. En premier lieu, les fonctions de l'écrit réfèrent à l'utilité de la lecture. Par exemple, on peut lire pour se divertir, pour apprendre ou pour passer un beau moment avec quelqu'un.

En second lieu, les conventions de l'écrit réfèrent à plusieurs éléments entourant le livre. Effectivement, l'élève devra, entre autres choses, apprendre dans quel sens il doit tenir le livre pour pouvoir le lire. Puis, il découvrira également que le titre sur la page couverture nous donne des indices sur le contenu du livre. En outre, il apprendra que le nom de l'auteur, le nom de l'illustrateur et le nom de la maison d'édition se trouvent sur la page couverture du livre. Enfin, il devra saisir qu'en français, la lecture s'effectue de gauche à droite et de haut en bas.

En troisième lieu, les formes de l'écrit servent à comprendre comment s'effectue la lecture. Ainsi, parmi plusieurs autres apprentissages, l'élève devra apprendre que, quand on lit, c'est le texte qu'on lit et non seulement les images. De plus, il devra saisir que le texte est composé de lettres, de mots, de phrases et de paragraphes. Puis, entre les mots, l'élève découvrira qu'il doit y avoir des espaces. Finalement, à l'aide d'activités d'apprentissage, l'élève apprendra qu'en français, il existe 26 lettres qui ont des noms et qui peuvent être majuscules et minuscules.

Chauveau et Rogovas-Chauveau (1993, dans Giasson, 2003) rapportent les résultats d'une étude menée auprès d'enfants de cinq ans. Les chercheurs auraient posé les questions suivantes aux enfants: Veux-tu apprendre à lire? Est-ce que c'est bien d'apprendre à lire? Pourquoi veux-tu apprendre à lire? À quoi sert la lecture à ton avis? Ainsi, les résultats « ont révélé que 80 % des enfants qui [possédaient des connaissances quant aux principales fonctions de la lecture] ont réussi par la suite sans problème à apprendre à lire, tandis que la majorité des enfants qui n'avaient pas une conception claire des fonctions de l'écrit ont éprouvé des

difficultés dans l'apprentissage de la lecture » (p.133). Ces résultats démontrent donc toute l'importance des activités visant à développer la conscience de l'écrit, et ce, dès le préscolaire.

#### *2.1.4.3 Connaissance alphabétique*

Les résultats de la méta-analyse du National Early Literacy Panel (NELP, 2008, dans Laplante et Bédard, 2015) démontrent que pour apprendre à lire, l'élève doit comprendre le principe alphabétique, ce qui veut dire « comprendre les fondements du système d'écriture du français, c'est-à-dire que les lettres, les graphèmes, servent à représenter les sons de la langue orale, les phonèmes » (p.14).

En outre, la connaissance alphabétique constitue le premier lien entre l'oral et l'écrit (Écalte et Magnan, 2015). Ainsi, ce concept fait référence à la connaissance de l'alphabet, la connaissance du nom des lettres, la connaissance du son des lettres et la production écrite des lettres isolées (Puranik, Lonigan et Kim, 2011).

D'après les propos de Foulin (2007), la capacité de dénomination des lettres serait l'un des meilleurs prédicteurs de l'apprentissage ultérieur de la lecture. En ce sens, les résultats de la méta-analyse du NELP (2008, dans Laplante et Bédard, 2015) soulignent que « le fait d'associer les lettres aux phonèmes au cours d'une activité d'enseignement est associé non seulement à une performance supérieure en conscience phonémique, mais également en lecture et en écriture » (p.15).

#### *2.1.4.4 Conscience phonologique*

Le terme conscience phonologique est « utilisé pour référer à la conscience des différentes unités sonores de la langue orale. Elle comprend: la compréhension du principe selon lequel les mots oraux se divisent en unités diverses [...]; la capacité à reconnaître et à manipuler les unités sonores de la parole [...]; la capacité à faire des jeux de rimes avec les mots [...]; la capacité à diviser les mots en syllabes [...]; la capacité à diviser les syllabes en segments initiaux (attaque) et finaux (rime) » (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009, p.45).

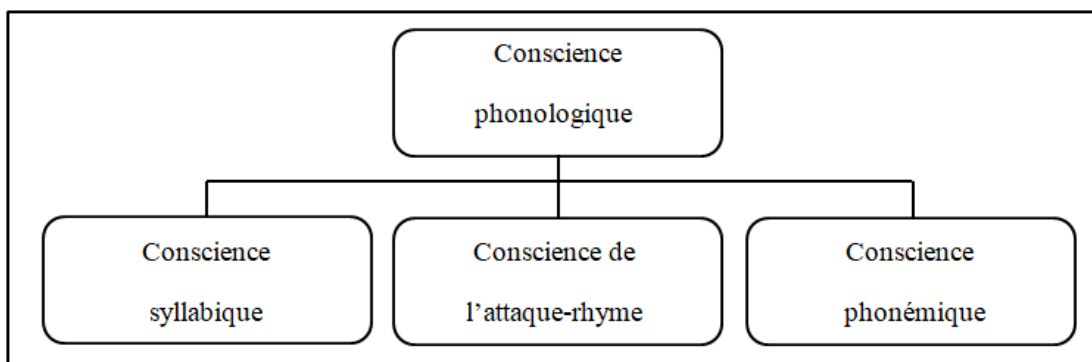


Figure 12 – Les différentes composantes de la conscience phonologique  
Inspiré de Laplante et Bédard, 2015, p.13.

Tel que présenté à la *Figure 12*, la conscience phonologique inclut différentes unités sonores, soit la syllabe, la rime et le phonème. Premièrement, la syllabe est une « partie d'un mot qui se prononce d'une seule émission de voix. La syllabe contient nécessairement une voyelle qui peut être ou ne pas être précédée ou suivie d'une consonne » (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009, p.146). Deuxièmement, le concept de rime réfère à des « mots qui se terminent par une même sonorité (p. ex., *des cochons tout ronds*) » (*Ibid.*, p.146). Troisièmement, selon Laplante (2018), la conscience phonémique réfère à la « capacité à identifier et à manipuler consciemment les plus petites unités sonores de la langue orale, les phonèmes » (p.29). La méta-analyse du NELP (2008) prône la mise en place d'un enseignement explicite visant le développement de la conscience phonologique, et plus particulièrement de la conscience phonémique, puisqu'elle constitue un important prédicteur de la réussite ultérieure en lecture.

#### 2.1.4.5 Motricité fine

L'expression motricité fine, selon Ferland (2014), fait référence à « la préhension, la dextérité, la minutie dans le geste. La coordination œil-main est également requise, car pour être efficaces, les mouvements des mains doivent être coordonnés avec la vue; ainsi, pour réussir à écrire sur une ligne, les yeux de l'enfant doivent diriger son geste » (p.47). Puisque la motricité fine inclut plusieurs habiletés, au cours de la période d'émergence de l'écrit, il importe de les développer afin de préparer les élèves à l'apprentissage ultérieur de l'écriture.



En effet, les résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010, dans Ferland, 2014) font ressortir « une association positive entre la motricité fine à la maternelle et le rendement ultérieur en lecture et en écriture, de même qu'au rendement scolaire global en quatrième année du primaire » (p.47).

Devant l'ensemble des définitions et résultats de recherche présentés précédemment, nous soulignons que les choix effectués quant à l'élaboration du répertoire d'activités sont fondés sur une recension rigoureuse des écrits. Ainsi, nous continuons de soutenir qu'il importe d'enseigner le vocabulaire, la conscience de l'écrit, la connaissance alphabétique, la conscience phonologique et la motricité fine au préscolaire, et ce, de façon explicite, afin de prévenir l'apparition de difficultés en lecture et en écriture plus tard dans le cheminement académique.

La section suivante a servi à réitérer notre objectif général de recherche, afin d'en faire découler les questions spécifiques de recherche qui sous-tendent la création du répertoire d'activités.

## **2.2 QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE**

À priori, les documents ministériels que les enseignantes et les enseignants du Québec doivent respecter ne sont pas explicites concernant l'intégration de l'émergence de l'écrit dans les classes du préscolaire. De plus, dans la littérature, on retrouve peu d'outils didactiques clé en main et progressifs ayant pour objectif principal d'outiller les enseignantes et les enseignants du préscolaire désirant favoriser l'émergence de l'écrit chez leurs élèves.

Ainsi, l'objectif général de notre essai consistait à l'élaboration d'un répertoire d'activités favorisant l'émergence de l'écrit dans les classes du préscolaire. Afin d'atteindre cet objectif, il nous est apparu important d'examiner les questions spécifiques de recherche suivantes puisqu'elles ont servi de balises à notre démarche:

- Quelles sont les habiletés d'émergence de l'écrit à insérer dans le répertoire d'activités conçu pour favoriser l'éveil à l'écrit des élèves du préscolaire?

- Quelle est la progression à respecter dans la planification annuelle du répertoire d'activités, donc de septembre à juin, quant à la mise en place d'activités d'émergence de l'écrit dans les classes du préscolaire, et ce, pour chacune des habiletés d'émergence de l'écrit choisies?
- Quelles activités d'émergence de l'écrit suggérer aux enseignantes et aux enseignants, dans la planification détaillée de ce répertoire d'activités, afin de les guider à travers la mise en place de ces activités d'émergence de l'écrit dans leur classe, et ce, exclusivement pour les semaines 3 à 7 de l'année scolaire?

En effet, il importe de saisir que le répertoire d'activités comprend deux planifications. Dans un premier temps, nous avons prévu une planification annuelle des notions à travailler en lien avec chacune des habiletés d'émergence de l'écrit sélectionnées, et ce, pour l'année scolaire entière. Dans un deuxième temps, nous avons élaboré une planification détaillée des activités d'émergence de l'écrit à mettre en place lors des semaines 3 à 7 de l'année scolaire.

Nous anticipions que le répertoire d'activités sera pertinent et apprécié des enseignantes et des enseignants du préscolaire conscients de la place importante que devrait occuper l'émergence de l'écrit à la maternelle et, plus encore, en milieux défavorisés. D'emblée, nous croyons que la progression proposée dans ce répertoire d'activités devrait permettre à ces professionnels d'intégrer plus facilement des activités d'émergence de l'écrit dans leur pratique quotidienne afin de préparer leurs élèves à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui aura lieu lors de la première année.

Ainsi, le chapitre qui suit a été réservé à l'orientation méthodologique de notre essai, c'est-à-dire qu'il a permis de déterminer le devis de recherche retenu, ainsi que les diverses étapes de la réalisation de notre essai.

## **CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre présente la méthodologie de notre recherche et en précise son déroulement. Nous avons, tout d'abord, exposé le devis de recherche choisi pour réaliser notre travail. Puis, en nous appuyant sur les travaux de différents auteurs, nous avons déterminé et décrit les étapes qui ont été nécessaires à l'atteinte de notre objectif général de recherche.

### **3.1 RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT**

Puisque nous avons souhaité concevoir un répertoire d'activités qui serait utile aux enseignantes et aux enseignants dans leur pratique professionnelle, le devis recherche-développement s'est avéré la méthode tout indiquée. En effet, ce type de recherche peut apporter des solutions concrètes à des problématiques observées dans le monde de l'éducation. Ainsi, comme le propose Van der Maren (2014), dans le cas de la recherche-développement, le chercheur envisage de mettre au point un matériel pédagogique quelconque afin de résoudre un problème observé. Autrement dit, ce type de recherche consiste à concevoir un outil, un objet matériel, puis à le tester avant de le diffuser. La recherche-développement sert donc à mettre en application « des connaissances ou des théories existantes pour développer des objets inédits ou de nouvelles démarches pratiques » (Gaudreau, 2011, p.86).

### **3.2 ÉTAPES DE RÉALISATION DE NOTRE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT**

Plusieurs étapes ont été nécessaires à la réalisation de notre essai. Afin de faire des choix appropriés, nous nous sommes inspirée des étapes de la recherche-développement proposées par Van der Maren (2014), Thouin (2014) et Paillé (2007). Ainsi, le *Tableau 1* a permis la présentation de ces choix.

Tableau 1  
Choix des étapes pour notre recherche-développement

Étapes suggérées par Van der Maren (2014)	Étapes suggérées par Thouin (2014)	Étapes suggérées par Paillé (2007)	Étapes choisies pour réaliser cet essai
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse de la demande (analyse de besoins, du marché)</li> <li>• Cahier de charges (contrat de production)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier l'intérêt de départ</li> <li>• Explorer l'intérêt de départ en faisant un premier survol de la littérature</li> <li>• <b><u>Élaborer la problématique de recherche</u></b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problématique de recherche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élaborer la problématique de recherche</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élaborer le cadre théorique</li> <li>• Préciser les questions, objectifs ou hypothèses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Explicitation du cadre conceptuel du matériel</u></b></li> <li>• Choix et justification du support et du format du matériel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitation du cadre conceptuel du matériel</li> <li>• Préciser les questions, objectifs ou hypothèses</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Choisir la méthode de recherche</u></b></li> <li>• Construire les instruments</li> <li>• Effectuer une étude-pilote auprès d'un petit nombre de sujets</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choisir la méthode de recherche</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Conceptualisation et modélisation de l'objet</u></b></li> <li>• Préparation (simulations et prototypes)</li> <li>• Mise au point (essais réels, évaluations et adaptations)</li> <li>• Implantation (mise en marché)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Effectuer la collecte de données</li> <li>• Synthétiser et analyser les données</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en forme des activités pédagogiques</li> <li>• Vérification de la correspondance entre les divers aspects du matériel pédagogique et le cadre conceptuel</li> <li>• <b><u>Mise à l'essai du matériel et évaluation par les pairs</u></b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptualisation et modélisation de l'objet</li> <li>• Mise à l'essai du matériel et évaluation par les pairs</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Interpréter les données</u></b></li> <li>• Nuancer les interprétations en présentant les biais possibles de la recherche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Réflexion sur l'activité même de production du matériel</u></b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réflexion sur l'activité même de production du matériel</li> </ul>

Inspiré de Van der Maren (2014), Thouin (2014) et Paillé (2007).

Au final, notre recherche-développement a pris racine dans sept étapes bien distinctes: l'élaboration de la problématique de recherche, l'explicitation du cadre conceptuel, le choix de la méthode de recherche, la conceptualisation du répertoire d'activités, la mise à l'essai du matériel et l'évaluation par les pairs, l'interprétation des données et la réflexion sur l'activité de production du matériel.

### **3.2.1 Première étape: Élaboration de la problématique de recherche**

Cette étape, à la base de toute recherche scientifique, correspond au premier chapitre de notre essai et a servi à présenter la problématique de recherche. Ainsi, dans ce chapitre nous avons présenté nos expériences personnelle et professionnelle, ce qui nous a amenée à parler, entre autres, d'un projet mis en place concernant la prévention des difficultés en lecture et en écriture à l'école primaire Lionel-Groulx et de notre maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire. Puis, à la suite de ces expériences et de la recension des écrits existants, nous en sommes venue à vouloir créer un répertoire d'activités qui devrait aider les enseignantes et les enseignants du préscolaire désirant favoriser l'émergence de l'écrit chez leurs élèves et c'est ce qui constitue notre objectif général de recherche. Le désir de développer ce répertoire d'activités se justifie par le problème général de recherche. En effet, les prescriptions ministérielles du préscolaire ne font pratiquement pas mention de la mise en place d'activités d'émergence de l'écrit au préscolaire. De plus, les outils didactiques existants guident difficilement les enseignantes et les enseignants dans la mise en place de ce type d'activités dans leur classe.

### **3.2.2 Deuxième étape: Explicitation du cadre conceptuel**

La deuxième étape concorde avec le deuxième chapitre de notre essai et a permis de présenter le cadre conceptuel. Dans ce chapitre, nous avons défini les concepts qui sous-tendent notre recherche. Tout d'abord, nous avons abordé les fondements de l'émergence de l'écrit, et ce, dans le but de présenter les comportements caractéristiques de cette période cruciale précédant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ensuite, nous avons défini le modèle de réponse à l'intervention et, plus spécifiquement, les interventions du premier

niveau, soit les interventions universelles. Puis, nous avons présenté une définition pour chacune des habiletés d'émergence de l'écrit que nous avons utilisées lors de l'élaboration du répertoire d'activités, soit le vocabulaire, la conscience de l'écrit, la connaissance alphabétique, la conscience phonologique et la motricité fine. Finalement, nous avons réitéré notre objectif général de recherche afin de préciser les questions spécifiques de recherche qui s'y rattachent.

### **3.2.3 Troisième étape: Choix de la méthode de recherche**

Cette étape coïncide avec le présent chapitre de notre essai et a servi à exposer les orientations méthodologiques. En premier lieu, nous avons défini notre devis de recherche. Ensuite, les propos de plusieurs auteurs nous ont permis de déterminer les étapes à travers lesquelles nous sommes passée dans le but d'atteindre notre objectif général de recherche. Puis, ces différentes étapes ont été survolées distinctement de façon concise.

### **3.2.4 Quatrième étape: Conceptualisation du répertoire d'activités**

Cette étape satisfait à la présentation du répertoire d'activités qui sert d'objet à notre essai. Ce répertoire d'activités est présenté intégralement en annexes. Dans les prochains paragraphes, nous présentons des pistes ayant été considérées pour l'élaboration du répertoire d'activités.

#### *Sélection des outils didactiques*

Afin de sélectionner les outils didactiques qui ont été conservés pour l'élaboration de ce répertoire d'activités, nous avons dû respecter certains critères. À priori, nous avons choisi de conserver les outils didactiques en français, publiés de 2007 à aujourd'hui par des maisons d'édition québécoises reconnues. Puis, nous avons sélectionné les outils didactiques traitant de l'émergence de l'écrit, ce qui veut dire que nous nous sommes concentrée sur les outils didactiques visant le milieu scolaire, plus précisément le préscolaire. De ce fait, nous avons conservé les outils didactiques fournissant des activités clé en main et faciles d'accès pour les enseignantes et les enseignants, ce qui nous a

poussée à exclure les trousseaux nécessitant une formation et les outils didactiques dispendieux. Au final, à travers cette démarche de recension, nous avons fait ressortir huit outils didactiques, soit quatre guides pédagogiques et quatre trousseaux pédagogiques, traitant de l'émergence de l'écrit au préscolaire. Ainsi, afin d'alléger la lecture du texte, nous avons inséré, en *Annexe C*, un tableau présentant les différents outils didactiques recensés.

#### *Sélection des habiletés d'émergence de l'écrit et des activités à insérer dans le répertoire d'activités*

Dans le tableau de l'*Annexe D*, nous avons classé les activités se trouvant dans les outils didactiques recensés, et ce, selon les différentes habiletés d'émergence de l'écrit. Puis, comme le démontre le tableau de l'*Annexe E*, nous avons effectué des choix à travers ces différents outils didactiques, dans le but d'en arriver à développer un répertoire d'activités qui proposerait des activités pertinentes pour chacune des habiletés d'émergence de l'écrit que nous avons décidé de conserver.

#### *Adaptation des activités à insérer dans le répertoire d'activités*

Les activités tirées de différents outils didactiques n'ont pas été insérées telles quelles dans le répertoire d'activités. Dans les faits, nous avons adapté ces activités afin d'assurer uniformité et continuité à travers ce répertoire d'activités. Puis, nous avons consciencieusement décidé de l'ordre qu'allaient occuper les activités dans le répertoire d'activités, afin de les organiser de façon progressive à travers l'année scolaire.

#### *Répertoire d'activités*

Le répertoire d'activités est constitué de trois sections. Tout d'abord, nous avons consacré la première section à la mise en contexte de la pertinence du répertoire d'activités, ainsi qu'à la définition des habiletés d'émergence de l'écrit que nous avons choisi de conserver pour l'élaboration du répertoire d'activités, soit le vocabulaire, la conscience de l'écrit, la connaissance alphabétique, la conscience phonologique et la motricité fine. Nous avons appuyé ces choix sur des données récentes de la recherche.

Ensuite, la deuxième section de ce répertoire d'activités a servi à présenter une planification annuelle des activités pour chacune des cinq habiletés d'émergence de l'écrit conservées pour réaliser le répertoire d'activités. Cette planification annuelle a été pensée afin de permettre aux enseignantes et enseignants de mettre en place des activités d'émergence de l'écrit dans leur classe, et ce, de septembre à juin. Il est important de noter que les activités suggérées dans notre planification annuelle ne se retrouvent pas toutes dans notre planification détaillée. Dans les faits, dans le paragraphe suivant, des précisions concernant cette planification détaillée ont été apportées.

Finalement, c'est à la troisième section du répertoire d'activités que nous avons présenté une planification détaillée des activités d'émergence de l'écrit se trouvant dans les semaines 3 à 7 de notre planification annuelle, et ce, pour chacune des habiletés d'émergence de l'écrit conservées. Ainsi, il importe de saisir que les activités présentées dans les semaines 8 à 40 de notre planification annuelle ne font pas partie de notre planification détaillée. Nous avons fait ce choix, puisque nous désirions présenter des activités clé en main aux enseignantes et enseignants afin de leur permettre de bien débiter leur année scolaire. En faisant le choix d'élaborer la planification détaillée exclusivement pour les quelques premières semaines de l'année scolaire, nous avons été en mesure d'approfondir et préciser davantage les activités suggérées. De plus, nous avons choisi de n'inclure aucune activité dans notre planification détaillée pour les semaines 1 et 2, puisque ces semaines ont été réservées à la mise en place de diverses routines essentielles au bon fonctionnement de la classe.

Les activités se trouvant dans ce répertoire ont été sélectionnées dans différents outils didactiques existants et elles ont été adaptées à la mise en place du premier niveau d'interventions seulement, c'est-à-dire qu'elles ont été adaptées pour être présentées à tous les élèves de la classe. Nous anticipons que cette planification puisse servir de guide aux enseignantes et aux enseignants qui désireront insérer des activités d'émergence de l'écrit dans leur classe.



Dès lors que la version préliminaire du répertoire d'activités a été complétée, nous l'avons mise à l'essai, en passant par une étape de consultation afin de recueillir des commentaires, en valider la pertinence, l'améliorer et la rendre accessible aux enseignantes et aux enseignants du préscolaire.

### **3.2.5 Cinquième étape: Mise à l'essai du matériel et évaluation par les pairs**

Cette section a servi à valider la pertinence du répertoire d'activités. Selon Loisel et Harvey (2007), la mise à l'essai d'un produit vise principalement à en démontrer l'efficacité. Pour finir, dans un processus de recherche-développement, chacune des étapes, soit la conception, la réalisation et l'évaluation, doit faire l'objet d'une analyse approfondie, et ce, dans le but de prouver la validité de l'outil élaboré.

Afin d'évaluer le répertoire d'activités, nous avons mené à terme une évaluation par les pairs. Dans les faits, « la constitution d'une équipe regroupant le chercheur-développeur et des gens du milieu paraît souhaitable afin d'assurer une meilleure adéquation entre le produit développé et les besoins du milieu » (Loiselle et Harvey, 2007, p.52). Ultimement, l'évaluation approfondie de la version préliminaire dudit répertoire d'activités, insérée en *Annexe F*, et réalisée par deux évaluatrices, soit une orthophoniste et une enseignante au préscolaire, nous a fourni une précieuse rétroaction. Effectivement, les suggestions et commentaires reçus nous ont permis de présenter une version améliorée de ce répertoire d'activités, présentée en *Annexe K*.

#### Évaluatrices<sup>3</sup>

Dans le but d'évaluer le répertoire d'activités, nous avons sélectionné trois professionnelles du monde de l'enseignement, soit une enseignante, une orthophoniste et une conseillère pédagogique. Dans les faits, nous avons reçu les commentaires de deux évaluatrices dans les délais, soit une enseignante du préscolaire et une orthophoniste.

---

<sup>3</sup> Le féminin sera utilisé lorsque nous parlerons des évaluatrices, puisqu'elles sont deux femmes.

Toutefois, nous avons relancé la troisième évaluatrice, c'est-à-dire la conseillère pédagogique, à deux reprises, et ce, sans obtenir de réponse. Ainsi, nous avons choisi de travailler avec les deux retours obtenus qui nous permettaient déjà de bonifier le répertoire d'activités. Quelques semaines plus tard, la troisième évaluatrice s'est manifestée et nous a renvoyé son questionnaire, mais il était incomplet. Ainsi, malgré le fait que nous croyions que les commentaires de cette évaluatrice auraient eu un apport important quant à l'organisation et la précision des propos à inclure dans le répertoire d'activités afin de le rendre accessible aux enseignantes et enseignants, nous avons choisi de ne pas retenir ses commentaires.

Nous sommes d'avis que ces évaluatrices étaient les mieux placées pour évaluer ce répertoire d'activités, considérant le fait qu'elles seront potentiellement amenées à l'utiliser dans leur pratique. Tout d'abord, l'orthophoniste engagée à la commission scolaire Marie-Victorin, travaille au préscolaire depuis 2004 et en milieu défavorisé depuis 2 ans. Nous lui avons demandé d'évaluer le répertoire d'activités puisqu'étant spécialiste du langage, son expertise nous apparaissait pertinente quant à l'évaluation d'activités d'émergence de l'écrit au préscolaire. Puis, pour sa part, l'enseignante employée à la commission scolaire de l'Énergie, travaille au préscolaire depuis 3 ans et en milieu défavorisé depuis 10 ans. Nous pensions que son expertise en tant que titulaire d'une classe du préscolaire nous serait grandement utile pour juger de la pertinence et de la faisabilité des activités proposées dans ce répertoire d'activités. Dans les faits, nous tenions à ce que les évaluatrices choisies œuvrent au préscolaire et dans un milieu défavorisé depuis quelques années.

La cueillette de renseignements auprès de ces évaluatrices a eu pour but de vérifier la pertinence et la validité du répertoire d'activités.

### *Instruments de collecte de données*

À l'été 2018, nous avons remis une version préliminaire du répertoire d'activités aux évaluatrices accompagné d'une lettre d'invitation, exposée en *Annexe G*, et d'un questionnaire, se trouvant en *Annexe H*. Ainsi, nous avons demandé aux évaluatrices

d'octroyer une note, selon l'échelle d'appréciation présentée à la *Figure 13*, et ce, pour chacune des activités choisies.



Figure 13 – Échelle d'appréciation utilisée par les évaluateurs

Puis, pour chacune des sections du répertoire d'activités, ainsi que pour chacune des activités spécifiques, les évaluateurs ont été invités à laisser des commentaires libres.

Lorsque nous avons reçu les commentaires des deux évaluateurs, nous les avons analysés afin d'en faire ressortir les éléments pertinents à l'amélioration du répertoire d'activités.

### 3.2.6 Sixième étape: Interprétation des données

Notre démarche d'analyse de données, qui correspond au quatrième chapitre de notre essai, s'est constituée de deux étapes, soit la compilation des données obtenues ainsi que l'analyse de ces données.

#### Démarche de compilation et d'analyse des données

Lorsque nous avons reçu les commentaires des évaluateurs, nous les avons compilés de façon anonyme. En outre, nous avons réalisé un graphique faisant état de la répartition des réponses des évaluateurs selon les quatre niveaux de pertinence de notre échelle d'appréciation. Puis, nous avons réalisé une synthèse des commentaires et suggestions émanant du questionnaire, en faisant ressortir les points forts et les éléments à améliorer pour chacune des activités.

Les commentaires reçus nous ont permis de vérifier la clarté des explications fournies pour chacune des activités, la pertinence et l'uniformité des activités choisies ainsi que la logique derrière la progression proposée. Ainsi, nous avons pris appui sur les

commentaires reçus afin d'améliorer le répertoire d'activités et pouvoir réfléchir aux différentes étapes de son élaboration.

### **3.2.7 Septième étape: Réflexion sur l'activité de production du matériel**

Cette étape, qui correspond au cinquième chapitre de notre essai, a servi à réfléchir au travail que nous avons accompli. Ainsi, à travers ce chapitre, nous avons réalisé une synthèse de notre démarche de création de matériel, en passant par les caractéristiques principales du répertoire d'activités, les activités sélectionnées dans divers outils didactiques existants et l'organisation des différentes sections dudit répertoire d'activités. De plus, nous avons discuté du choix des experts et nous avons synthétisé les suggestions et commentaires qu'ils ont fournis par le biais du questionnaire. Qui plus est, nous avons présenté les réponses obtenues aux questions à développement. Finalement, nous avons exposé les défis et les limites de notre recherche.

Le chapitre suivant a d'abord permis de présenter la compilation et l'analyse des réponses obtenues de la part des évaluatrices par le biais du questionnaire. Puis, il a servi à faire état de certaines modifications que nous avons choisi d'effectuer de notre propre initiative, et ce, entre la version préliminaire envoyée aux évaluatrices et la version améliorée du répertoire d'activités.

## **CHAPITRE 4**

### **PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS**

Avant tout, rappelons que l'objectif général de notre recherche consiste en l'élaboration d'un répertoire d'activités destiné aux enseignantes et enseignants du préscolaire désirant intégrer des activités d'émergence de l'écrit dans leur pratique professionnelle. Afin de répondre adéquatement à cet objectif, nous nous sommes attardée à certaines questions spécifiques de recherche. D'abord, nous avons dû effectuer des choix quant aux habiletés d'émergence de l'écrit à insérer dans le répertoire d'activités. Ensuite, nous avons développé une planification annuelle, c'est-à-dire de septembre à juin, afin de proposer une progression des activités d'émergence de l'écrit conservées. Puis, à partir de cette planification annuelle, nous avons élaboré une planification détaillée pour les semaines 3 à 7 de l'année scolaire, et ce, pour chacune des habiletés d'émergence de l'écrit choisies. Dans les faits, nous avons choisi de réaliser cette planification détaillée seulement pour les semaines 3 à 7 puisque nous souhaitons que les enseignantes et les enseignants qui utiliseront ce répertoire d'activités puissent entamer leur année scolaire sur de bonnes bases et, par la suite, continuer d'insérer des activités d'émergence de l'écrit, en se basant sur le tableau de planification annuelle proposé. Finalement, nous avons soumis la version préliminaire du répertoire d'activités au regard d'évaluatrices dans le but de la bonifier et, ainsi, nous permettre d'en présenter une version améliorée, insérée en *Annexe L*. Ce répertoire bonifié a été le principal résultat de notre recherche.

Le répertoire d'activités que nous avons développé se veut un guide pour les enseignantes et les enseignants du préscolaire et a comme objectif principal d'amener les élèves à s'éveiller à la lecture et à l'écriture, à partir de plusieurs activités ciblées en émergence de l'écrit et organisées de façon progressive à travers l'année scolaire.

Le présent chapitre s'attarde aux données qui nous ont permis de bonifier la version préliminaire du répertoire d'activités élaboré. En premier lieu, nous avons compilé les notes attribuées à chacun des éléments d'appréciation du questionnaire, selon l'échelle d'appréciation présentée au chapitre précédent. En second lieu, nous avons analysé les

suggestions et commentaires émis par les évaluatrices quant aux éléments d'appréciation, dans le but d'en faire ressortir les grandes lignes et d'apporter les modifications nécessaires à la version préliminaire du répertoire d'activités. Pour terminer, nous avons présenté certaines modifications que nous avons personnellement décidé d'apporter au répertoire d'activités.

#### 4.1 COMPILATION DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE

Après avoir reçu les questionnaires des deux évaluatrices ayant commenté le répertoire d'activités, nous avons compilé le nombre de X pour chaque niveau de pertinence, et ce, pour chacune des grandes sections du questionnaire. Dans le *Tableau 2*, le chiffre indiqué dans chacune des cases indique le nombre de X ayant été inscrits par les deux évaluatrices combinées.

Il est important de garder en tête que deux évaluatrices ont commenté ce répertoire d'activités. Ainsi, pour chacune des sections, il nous a fallu multiplier le nombre d'éléments d'appréciation par 2, afin d'obtenir le nombre total de réponses reçues. Tout d'abord, pour la section *Aspect général du répertoire d'activités*, il y avait cinq éléments d'appréciation, pour un nombre total de 10 réponses. Ensuite, pour la section *Avant-propos*, il y avait trois éléments d'appréciation, pour un nombre total de six réponses. Puis, pour la section *Planification annuelle*, il y avait 12 éléments d'appréciation, pour un nombre total de 24 réponses. En outre, pour chacune des sections suivantes, il y avait six éléments d'appréciation: *Activités détaillées- Semaine 3*, *Activités détaillées- Semaine 4*, *Activités détaillées- Semaine 5* et *Activités détaillées- Semaine 6*. Ainsi, pour chacune de ces sections, il y avait un nombre total de 12 réponses. Qui plus est, pour la section *Activités détaillées- Semaine 7*, il y avait cinq éléments d'appréciation, pour un nombre total de 10 réponses. Finalement, pour la section *Annexes*, il y avait six éléments d'appréciation, pour un nombre total de 12 réponses. Donc, les évaluatrices ont répondu à 55 éléments d'appréciation, pour un nombre total de 110 réponses.

Le *Tableau 2* présente une synthèse de la compilation des réponses des évaluatrices au regard des 55 éléments du questionnaire, toujours selon l'échelle d'appréciation. Il est à noter que la compilation exhaustive des réponses au questionnaire se trouve en *Annexe I*.

Tableau 2  
Synthèse de la compilation des réponses des évaluatrices

Questions d'appréciation sur...	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant	Total des réponses
L'aspect général	7	3	0	0	10
L'avant-propos	3	1	2	0	6
La planification annuelle	8	12	4	0	24
Activités, semaine 3	5	6	1	0	12
Activités, semaine 4	3	6	3	0	12
Activités semaine 5	4	7	1	0	12
Activités, semaine 6	6	4	2	0	12
Activités, semaine 7	3	7	0	0	10
Les annexes	3	7	2	0	12
Total des réponses	42	53	15	0	110
Pourcentages selon l'échelle d'appréciation	38,2 %	48,2 %	13,6 %	0 %	100 %

Plusieurs modifications ont été apportées dans chacune des sections du répertoire d'activités. Cela dit, les réorganisations les plus importantes ont été réalisées dans l'avant-propos ainsi que dans le tableau de planification annuelle, plus spécifiquement dans les colonnes *Conscience de l'écrit* et *Connaissance alphabétique*.

Pour illustrer la répartition des réponses reçues à travers le questionnaire, nous avons inséré, à la *Figure 14*, un diagramme représentant les pourcentages de réponse pour chacun des niveaux d'appréciation, compte tenu de l'échelle d'appréciation utilisée.

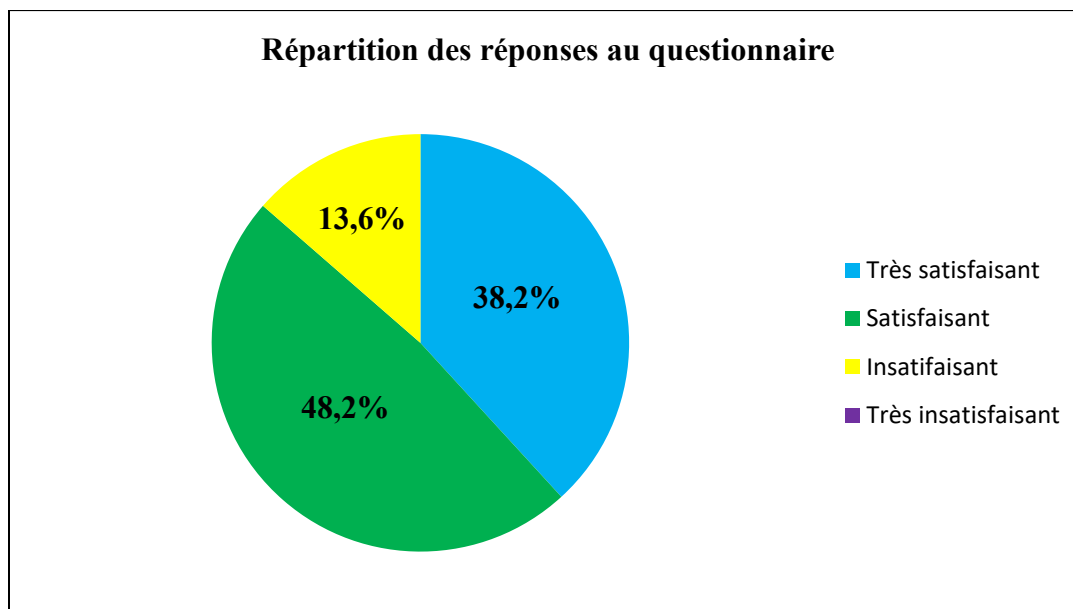


Figure 14 - Répartition des réponses au questionnaire

La répartition des réponses au questionnaire, présentée à la *Figure 14*, révèle que les évaluatrices ont évalué plus du tiers (38,2 %) des éléments comme étant *Très satisfaisant*, près de la moitié (48,2 %) comme étant *Satisfaisant* et un élément sur dix (13,6 %) comme étant *Insatisfaisant*. Puis, aux yeux des évaluatrices, aucun élément du répertoire d'activités n'a été jugé comme étant *Très insatisfaisant*.

Puisque l'objectif de cette mise à l'essai était de bonifier le répertoire d'activités, nous avons donc fait appel à des évaluatrices, tel que mentionné précédemment. Ainsi, dans la section suivante, nous avons analysé les suggestions et commentaires reçus afin de faire ressortir les modifications apportées au répertoire d'activités.



## 4.2 ANALYSE DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE

Dans la section suivante, nous nous sommes principalement intéressée aux éléments que les évaluatrices ont jugés comme étant *Insatisfaisant* quant à l'échelle d'appréciation et aux commentaires supplémentaires d'une évaluatrice.

### 4.2.1 Éléments dits *Insatisfaisant* selon l'échelle d'appréciation et réponses aux questions à développement

Dans la section qui suit, nous avons soulevé les éléments pour lesquels nous avons reçu des commentaires de la part des évaluatrices et qui nous ont poussée à apporter des modifications au répertoire d'activités. Ainsi, pour chacun de ces éléments, nous avons pris le temps de mentionner ce qui a été modifié entre la version préliminaire du répertoire d'activités et la version améliorée, tout en justifiant les modifications apportées. De plus, lorsque nécessaire, nous avons fait référence au verbatim des évaluatrices, en les plaçant en italique et en retrait.

#### 4.2.1.1 *Appréciation de l'avant-propos*

À la suite de la lecture des commentaires des évaluatrices, nous avons modifié plusieurs éléments se rapportant à la terminologie utilisée non seulement dans notre avant-propos, mais également dans la totalité du répertoire d'activités et dans le corps du présent texte. Tout d'abord, nous avons remplacé le terme *facettes* par le terme *habiletés d'émergence de l'écrit*, dans le but d'être plus précise. De plus, nous parlons maintenant de *la connaissance alphabétique* plutôt que *des connaissances alphabétiques*, puisque l'orthophoniste, la spécialiste du langage, a mentionné que l'on apprend seulement un alphabet.

Puis, afin de rendre le tout plus cohérent, dans notre avant-propos, nous avons retravaillé l'ordre de présentation des différentes habiletés d'émergence de l'écrit. Ce faisant, l'ordre de présentation des habiletés d'émergence de l'écrit dans l'avant-propos, l'ordre des colonnes du tableau de planification annuelle, tout comme l'ordre des activités dans la planification détaillée sont dorénavant uniformes. Ainsi, nous avons placé la

colonne *Vocabulaire* en premier lieu, suivi de la *Conscience de l'écrit* et de ses deux sous-activités, c'est-à-dire le *Message du matin* et l'*Éveil à l'écrit*, puis la *Connaissance alphabétique*, la *Conscience phonologique* et la *Motricité fine*.

Finalement, dans notre avant-propos, pour chacune des habiletés d'émergence de l'écrit, nous nous sommes assurée de fournir une définition, de présenter des données récentes de la recherche pour en justifier la pertinence dans le répertoire d'activités et d'expliquer son organisation au sein de ce répertoire d'activités.

#### 4.2.1.2 *Appréciation de la colonne Vocabulaire du tableau de planification annuelle*

Malgré les propositions des évaluatrices, nous n'avons pas modifié cette colonne de notre tableau de planification annuelle, étant donné que nous désirions proposer le maximum d'activités aux enseignantes et aux enseignants qui utiliseront le répertoire d'activités.

*Puisque le répertoire d'activités s'adresse principalement à des enseignants qui travaillent en milieu défavorisé, il y aurait intérêt à exploiter un même thème durant plus d'une semaine pour permettre une meilleure rétention du vocabulaire. Il est selon moi possible de le faire puisque certains thèmes se recoupent et puisque tu as laissé des semaines avec un sujet libre. J'aurais tendance à exploiter moins de thèmes, mais plus en profondeur.*

Ainsi, en conservant l'organisation présentée dans la version préliminaire du répertoire d'activités, soit une nouvelle thématique chaque semaine, nous sommes d'avis que les enseignantes et les enseignants pourront jouir d'une autonomie professionnelle. Donc, ceux pour qui le rythme conviendra auront, en suivant la progression présentée dans la planification annuelle, des thématiques à exploiter pour chacune des semaines de l'année scolaire. Au contraire, ceux qui désireront ralentir le rythme en restant plus d'une semaine sur une même thématique seront libres de faire ce choix.

#### 4.2.1.3 *Appréciation de la colonne Conscience de l'écrit du tableau de planification annuelle*

À la suite des commentaires des évaluatrices, cette colonne de notre tableau de planification annuelle est celle à laquelle nous avons dû apporter les modifications les plus importantes. Tout d'abord, dans la version préliminaire du répertoire d'activités, il y avait la colonne *Message du matin* et la colonne *Conscience de l'écrit*. Cela dit, pour la version améliorée, nous avons réorganisé quelque peu le tableau. Dorénavant, sous la colonne *Conscience de l'écrit*, on y retrouve deux types d'activités qui servent à développer la conscience de l'écrit, c'est-à-dire les colonnes *Message du matin* et *Éveil à l'écrit*.

*Le message du matin n'est pas une habileté, mais une activité à partir de laquelle on stimule une habileté: celle de la conscience de l'écrit.*

Puis, nous avons grandement retravaillé cette colonne du tableau de planification annuelle, puisque les commentaires des évaluatrices ont beaucoup insisté sur la cohérence des éléments qui y sont présentés.

*Je te rappelle la définition de la conscience de l'écrit: « Connaissances et habiletés reliées aux fonctions, aux conventions et aux formes de l'écrit. »*

Dans les faits, les activités de réinvestissement présentées dans l'outil didactique de Gaudreau (2017) regroupaient énormément d'habiletés qui n'étaient pas exclusivement des activités d'éveil à l'écrit. Nous avons décidé de retirer les éléments qui n'avaient pas leur place dans la colonne *Conscience de l'écrit*, soit les stratégies de prédiction, les stratégies d'anticipation, les inférences, les rimes, la segmentation syllabique, la structure répétitive, la structure d'un imagier, la structure d'une lettre, la structure d'un poème, la structure d'une carte de vœux, la structure du texte narratif, la structure du texte descriptif, le schéma du récit, les intertitres, le poème et l'imagier. Puis, pour justifier l'absence de ces notions dans notre tableau annuel, nous avons ajouté une note de bas de page.

En outre, les termes *Lecture gauche-droite* et *Orientation gauche-droite* référant au même aspect de la conscience de l'écrit ont été regroupés sous la même appellation, soit *Orientation gauche-droite*.

Par ailleurs, nous avons supprimé le terme *Plaisir de lire* puisqu'il s'imbriquait dans le terme *Utilité de la lecture*.

Qui plus est, selon les commentaires d'une évaluatrice et par souci de rendre la lecture de notre tableau de planification annuelle plus légère, nous avons choisi de regrouper, sous l'appellation *Ponctuation*, tous les éléments relatifs à la ponctuation.

*Ton "listing" peut paraître lourd, mais en réalité certains termes se recoupent. Plus précisément, les marques de dialogue (ex. tirets, guillemets) et les divers types de points font partie de la ponctuation. Tu pourrais donc regrouper certains concepts sous une même [appellation].*

Pour finir, nous avons ajouté les productions attendues des élèves pour les activités de conscience de l'écrit à chacune des semaines, puisqu'une évaluatrice avait fait valoir son désir de les retrouver dans le tableau de planification annuelle.

#### Modifications apportées à l'Activité 7 (La phrase)

En nous basant sur les commentaires d'une évaluatrice, nous avons uniformisé la structure des activités se trouvant dans la colonne *Message du matin*. Ainsi, puisque l'*Activité 7 (La phrase)* ne respectait pas la même structure que les autres activités de cette même colonne, nous l'avons quelque peu modifiée. Nous nous sommes servie des jours 1 et 2 pour enseigner la nouvelle notion aux élèves et modeler la tâche à effectuer, tandis que nous avons proposé de conserver les jours 3, 4 et 5 pour questionner les élèves sur la notion enseignée et leur demander de réaliser la tâche par eux-mêmes.

En outre, dans la version préliminaire du répertoire d'activités, nous attendions au jour 3 pour parler de la marque de ponctuation à la fin de la phrase. Dorénavant, dès le jour

1, nous parlons des deux éléments qui constituent une phrase, soit la lettre majuscule au début de la phrase et la marque de ponctuation à la fin de la phrase.

*Si tu veux présenter le concept de phrase, tu ne peux pas parler du point seulement au jour 3, car le concept de phrase implique la majuscule ET le point. Il faut donc en parler dès le jour 1, sinon c'est comme si tu définissais la moitié du concept de phrase.*

Finalement, à la suite des commentaires d'une évaluatrice, nous avons déplacé cette note de bas de page: « Pensez à utiliser plusieurs signatures différentes au courant de l'année scolaire. Par exemple, votre directeur préféré, la secrétaire, etc. » En effet, dans la version préliminaire du répertoire d'activités, cette note de bas de page apparaissait seulement à la deuxième semaine de réalisation du message du matin. Ainsi, dans la version améliorée du répertoire d'activités, nous l'avons insérée dès la première semaine de réalisation du message du matin.

#### *4.2.1.4 Appréciation de la colonne Connaissance alphabétique du tableau de planification annuelle*

Les commentaires des évaluatrices nous ont poussée à devancer la mise en place des activités concernant les lettres de l'alphabet. Ainsi, dans la version améliorée du répertoire d'activités, l'intégration des activités de connaissance alphabétique débute dès la semaine 3 de l'année scolaire.

Ce faisant, nous avons dû ajouter des activités dans la colonne *Connaissance alphabétique* du tableau de planification annuelle, soit l'Activité 4 (*Lettre I*), l'Activité 10 (*Lettre O*), l'Activité 16 (*Lettre U*), l'Activité 22 (*Révision et ajustements*) et l'Activité 28 (*Lettre A*)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> À la suite des révisions effectuées, il faut noter que certaines activités ont dû être numérotées autrement.

Pour finir, cela nous a demandé de créer les cinq activités énumérées précédemment afin de pouvoir les ajouter dans la planification détaillée de la version améliorée du répertoire d'activités.

#### *4.2.1.5 Appréciation de la colonne Conscience phonologique de tableau de planification annuelle*

À la demande d'une évaluatrice, nous avons inséré, en *Annexe 1* du répertoire d'activités, un document fournissant des spécifications concernant les différents concepts travaillés en conscience phonologique, ainsi que la progression à respecter quant à la mise en place de ces activités à travers l'année scolaire.

*Quelques explications et spécifications supplémentaires sont nécessaires, notamment au niveau des concepts travaillés en conscience phonologique. Bien qu'un bon nombre d'enseignants se réfèrent à une échelle de progression détaillée, plusieurs enseignent ces concepts de manière intuitive.*

#### *Modifications apportées à l'Activité 10 (Identification syllabique)*

Puisque l'une des évaluatrices semblait mal comprendre la façon de répartir les quatre versions de l'activité, nous avons ajouté la note de bas de page suivante: « En annexes, nous avons inséré les illustrations nécessaires pour réaliser quatre versions différentes de l'activité, pour les enseignantes et les enseignants qui désirent réaliser l'activité plusieurs fois en augmentant le niveau de difficulté ou simplement refaire l'activité avec d'autres mots/illustrations si l'activité a été appréciée des élèves. Les enseignantes et les enseignants qui désirent réaliser l'activité une seule fois, soit durant 20 minutes, peuvent très bien le faire. »

*Il me semble que 20 minutes par mot-clé [soient trop longues] puisqu'il y a 3 mots clés. Il faudrait répartir l'activité sur plusieurs jours.*

#### 4.2.1.6 *Appréciation de la colonne Motricité fine du tableau de planification annuelle*

Dans la version préliminaire du répertoire d'activités, nous avons inséré deux activités dans la colonne *Motricité fine* du tableau de planification annuelle pour chacune des premières semaines de l'année scolaire, étant donné que les activités de la colonne *Connaissance alphabétique* devaient débiter un peu plus tard. Cela dit, comme présenté à la rubrique 4.2.1.4, l'intégration des activités de connaissance alphabétique débute à la semaine 3 dans la version améliorée du répertoire d'activités. Ainsi, à la suite de ce changement, nous avons choisi de réorganiser la colonne *Motricité fine* du tableau de planification annuelle en ne conservant qu'une seule activité de motricité fine pour chacune des semaines de l'année scolaire.

En raison de cette réorganisation de la colonne *Motricité fine*, les activités ont été décalées. Ainsi, l'Activité 23 (*La ouate*), l'Activité 24 (*Celui-ci, celui-là*), l'Activité 28 (*La cible*) et l'Activité 29 (*La laveuse*) ont été déplacées plus loin dans le répertoire d'activités et ne font plus partie de la planification détaillée.

Puis, à la suite de cette réorganisation, nous avons décidé de supprimer les semaines *Reprise d'activités appréciées* que nous avons insérées à la fin de l'année scolaire dans la version préliminaire du répertoire d'activités, afin que chacune des semaines soit associée à une nouvelle activité de motricité fine.

De plus, à la suite de la réorganisation de la colonne *Motricité fine*, nous avons constaté qu'il y avait une activité de motricité fine en trop. Ainsi, étant donné que l'Activité 5 (*La lampe de poche*) ne nous apparaissait pas comme étant la plus appréciée des évaluatrices, nous avons choisi de la retirer complètement du répertoire d'activités.

Par ailleurs, à la suite du commentaire d'une évaluatrice, pour ce qui est de l'Activité 11 (*Les cadenas et leur clé*), nous avons ajouté la note de bas de page suivante à la colonne *Motricité fine* du tableau de planification annuelle: « Les activités de motricité fines sont universelles, c'est-à-dire que tous les élèves de la classe y seront exposés, mais à tour de rôle ou en dyades ou en sous-groupe de 3 ou 4 élèves maximum, et ce, selon la

convenance de l'enseignante. Ainsi, il sera plus envisageable de se procurer le matériel nécessaire à la réalisation de chacune des activités pour chacune des semaines. »

*Cette activité est difficilement réalisable en grand groupe. Il faudrait un grand nombre de cadenas et de clés, ce qui peut être très coûteux. Suggérer de faire appel à des ressources externes telles (parents, serrurier) pour s'en procurer. Toutefois, pour le coin construction, cette activité est très intéressante.*

En dernier lieu, puisqu'elle ne semblait pas faire l'unanimité, nous avons choisi de remplacer l'Activité 17 (Les essuie-glaces) par l'Activité 17 (La liste d'épicerie).

*Je ne suis pas certaine que cette activité permette de travailler la préférence manuelle. Si oui, de quelle façon? Peut-être ajouter des variantes, car cette activité me semble très courte.*

#### 4.2.1.7 Appréciation de l'Annexe 6 relativement à l'Activité 27 <sup>5</sup>

Comme suggéré par une des évaluatrices, nous avons choisi d'utiliser les pictogrammes du Récit en 3D de Brigitte Dugas, plutôt que ceux que nous proposons dans la version préliminaire du répertoire d'activités, puisqu'ils sont plus concrets et faciles à comprendre pour les élèves du préscolaire.

*Les pictogrammes ne sont-ils pas trop petits pour les présenter à toute la classe ? Personnellement, j'aime moins ces pictogrammes. Je préfère les pictogrammes du récit en 3D qui sont peut-être plus concrets. Ici, le pictogramme de la situation finale n'est pas très parlant pour les élèves et celui du dénouement (bonhomme avec la clé non plus). Mais peut-être que pour le besoin de l'activité, tu avais besoin absolument d'un cadre à deux épisodes. Selon moi, les pictogrammes du*

---

<sup>5</sup> Dans la version préliminaire du répertoire d'activités, l'annexe intitulée *Cadre de récit (à deux épisodes)* était la sixième annexe. Toutefois, à la suite des commentaires reçus des évaluatrices et à l'ajout d'une annexe dans le répertoire d'activités, certaines annexes ont été décalées. Ainsi, l'annexe auparavant intitulée *Cadre de récit (à deux épisodes)* est maintenant la septième annexe du répertoire d'activités et s'intitule *Cadre de récit illustré*.



*récit en 3D pourraient être adaptés. Au préscolaire, nous abordons seulement le début du schéma. Je préfère utiliser les images du Récit en 3D de Brigitte Dugas.*

#### 4.2.1.8 Semaines Révision et ajustements

À la lumière des commentaires des évaluatrices, nous avons ajouté deux pages dans la planification détaillée, soit pour l'Activité 22 (*Révision et ajustements*) de la colonne *Connaissance alphabétique* et l'Activité 29 (*Révision et ajustements*) de la colonne *Conscience phonologique*. Ces pages fournissent des explications concernant le type d'intervention à privilégier lors des semaines *Révision et ajustements*, des suggestions d'activités de réinvestissement, ainsi que des références pour trouver d'autres activités.

*Oui, il faudrait l'ajouter si tu souhaites que ton répertoire soit davantage clé en main. C'est toujours mieux de répéter que d'omettre. Il faut que ton tableau de planification annuelle soit cohérent avec ta planification détaillée.*

Afin de fournir des commentaires plus précis concernant le tableau de planification annuelle, une des évaluatrices nous a laissé des commentaires directement sur le document; ces commentaires supplémentaires sont présentés à la section suivante et ont également été ajoutés en *Annexe J*.

#### 4.2.2 Commentaires supplémentaires d'une évaluatrice

Les commentaires supplémentaires de cette évaluatrice nous ont surtout permis d'apporter des spécifications au tableau de planification annuelle. Tout d'abord, à la lumière de ses commentaires, nous avons ajouté les titres des colonnes sur chacune des pages du tableau de planification annuelle, c'est-à-dire *Vocabulaire*, *Conscience de l'écrit* (*Message du matin* et *Éveil à l'écrit*), *Connaissance alphabétique*, *Conscience phonologique* et *Motricité fine*.

Ensuite, l'évaluatrice désirait que nous ajoutions la mention *causerie* sous chacune des thématiques proposées. À défaut d'avoir ajouté cette mention en dessous de chacune

des thématiques, nous l'avons ajoutée directement sous le titre de la colonne *Vocabulaire*, entre parenthèses.

Puis, dans la colonne *Message du matin*, pour l'*Activité 2 (Sens de la lecture)*, l'*Activité 8 (La phrase)* et l'*Activité 14 (La phrase, suite)*, nous avons ajouté des spécifications concernant la notion à travailler au courant de la semaine, tel que proposé par l'évaluatrice. Par exemple, sous l'*Activité 2 (Sens de la lecture)*, nous avons inscrit « Début du message + Fin du message » afin de renseigner le lecteur quant à la notion travaillée dans la planification détaillée. Puis, par souci d'uniformité dans la colonne, même si l'évaluatrice n'en avait pas fait mention, nous avons choisi d'ajouter cette spécification à l'*Activité 20 (Le mot)* ainsi qu'à l'*Activité 26 (Le mot, suite)*.

Finalement, pour ce qui est de la colonne *Conscience phonologique*, l'évaluatrice désirait que nous fournissions des précisions quant aux notions à travailler. Cela dit, comme mentionné à la rubrique 4.2.1.5, nous avons plutôt choisi d'insérer, en *Annexe 1*, un document fournissant des explications et spécifications supplémentaires quant aux différents concepts travaillés en conscience phonologique. Nous n'avons donc pas ajouté de spécification supplémentaire dans le tableau de planification annuelle.

Entre l'envoi aux évaluatrices de la version préliminaire du répertoire d'activités et la version améliorée, nous avons observé certains éléments que nous désirions modifier. Ainsi, la section suivante fera état de ces modifications.

### 4.3 AUTRES MODIFICATIONS

Tout d'abord, dans la version préliminaire du répertoire d'activités, nous proposons des semaines *Sujet libre* dans la colonne *Vocabulaire* du tableau de planification annuelle. Toutefois, dans la version améliorée du répertoire d'activités, nous avons choisi de proposer des semaines *Révision et ajustements*, tel que nous l'avons fait pour les autres habiletés d'émergence de l'écrit présentées dans le tableau de planification annuelle. Dans les faits, puisque la première activité *Révision et ajustements* de la colonne *Vocabulaire* arrive à la semaine 9 de notre planification annuelle, elle n'apparaît pas dans notre

planification détaillée qui couvre exclusivement les semaines 3 à 7 de l'année scolaire. De ce fait, nous avons choisi d'insérer la note de bas de page suivante afin d'orienter les enseignantes et les enseignants qui utiliseront le répertoire d'activités: « Pour cette activité de *Révision et ajustement*, ainsi que pour toutes les suivantes, les enseignantes pourront choisir a) de reprendre le sujet d'une causerie ayant déjà été animée et ayant intéressé les élèves; b) d'animer une causerie sur un nouveau sujet qui intéresse particulièrement les élèves; c) d'animer une causerie sur une activité ayant eu lieu ou qui aura lieu dans la vie de l'école; d) de revenir sur un sujet qui semble avoir été plus difficile, afin de réviser les mots de vocabulaire qui y sont liés. »

Ensuite, nous avons réalisé quelques modifications quant aux annexes. En effet, nous avons inséré une page titre avant les annexes et nous avons ajouté des titres ainsi que les références respectives pour chacune des annexes.

Finalement, nous avons ajouté une page de bibliographie à la fin du répertoire d'activités, incluant toutes les sources, le matériel pédagogique et les sites internet consultés pour la réalisation dudit répertoire d'activités.

En conclusion, toutes les réponses, les suggestions et commentaires reçus par les évaluatrices nous ont permis d'améliorer le répertoire d'activités et, ainsi, pouvoir en proposer une version améliorée.

Le chapitre suivant a servi à discuter de certains aspects concernant notre démarche de création de matériel et à interpréter les résultats ayant été exposés dans le présent chapitre.

## **CHAPITRE 5**

### **INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Le cinquième et dernier chapitre de notre essai a servi à discuter de différents aspects concernant notre démarche de création de matériel, ainsi que des experts sélectionnés pour évaluer le répertoire d'activités. Qui plus est, ce chapitre a servi à réaliser une synthèse des résultats ayant été présentés au quatrième chapitre. Finalement, nous avons conclu le chapitre en discutant des défis et limites de notre recherche.

#### **5.1 RÉPERTOIRE D'ACTIVITÉS**

Le répertoire d'activités que nous avons développé, qui se veut un outil pratique pour guider les enseignantes et les enseignants du préscolaire à travers l'intégration d'activités d'émergence de l'écrit dans leur classe, de façon globale et détaillée, présente certaines caractéristiques principales. En effet, le répertoire d'activités a) a été élaboré à partir d'activités provenant de divers outils didactiques existants; b) suggère une planification annuelle pour guider les enseignantes et les enseignants du préscolaire à travers la mise en place de ces activités en classe de septembre à juin; c) propose une planification détaillée pour les semaines 3 à 7 de l'année scolaire; d) présente des activités qui visent à développer le vocabulaire à travers des causeries thématiques; e) fournit des activités qui visent à développer la conscience de l'écrit, autant à travers le message du matin qu'à travers des activités d'éveil à l'écrit; f) offre des activités qui visent à développer la connaissance alphabétique; g) conseille des activités qui visent à développer les habiletés de conscience phonologique relativement à la syllabe, à la rime ou au phonème; h) inspire des activités qui visent à développer les différentes facettes de la motricité fine.

La section suivante a permis de présenter le processus de sélection des outils didactiques et des activités ayant servi à l'élaboration du répertoire d'activités, ainsi que les planifications annuelle et détaillée qui ont été réfléchies pour chacune des habiletés d'émergence de l'écrit.

### **5.1.1 Activités sélectionnées dans divers outils didactiques existants**

Lors de la phase de recension des écrits, nous avons conservé seulement les outils didactiques qui répondaient aux critères de sélection suivants:

- Publiés en français ;
- Publiés de 2007 à aujourd'hui ;
- Publiés par des maisons d'édition québécoises reconnues.
- Proposer des activités d'émergence de l'écrit ;
- Être destinés au milieu scolaire, mais plus précisément au préscolaire ;
- Fournir des activités clé en main et faciles d'accès pour les enseignantes et les enseignants du préscolaire.

Ainsi, les outils didactiques ayant été recensés se trouvent dans le tableau de l'*Annexe C*. Une fois le choix des outils didactiques effectué, nous avons sélectionné judicieusement les activités que nous désirions conserver pour la création du répertoire d'activités et, de cela, a découlé une planification annuelle qui guiderait les enseignantes et les enseignants à travers l'année scolaire.

### **5.1.2 Planification annuelle pour guider les enseignantes et les enseignants**

Dans les faits, depuis le début de nos travaux, nous désirons proposer une planification annuelle pour que les enseignantes et les enseignants du préscolaire puissent intégrer des activités d'émergence de l'écrit dans leur pratique professionnelle, et ce, sur une base journalière. En effet, nous sommes d'avis, à la lumière de notre recension des écrits, que l'intégration d'activités d'émergence de l'écrit dès le préscolaire est essentielle.

Ainsi, devant l'ensemble des habiletés d'émergence de l'écrit préalables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture trouvées dans la littérature, nous avons dû faire des choix en nous basant sur les données récentes de la recherche. Ainsi, pour bâtir notre planification annuelle, nous avons choisi de conserver les activités ayant trait aux habiletés

d'émergence de l'écrit suivantes: le vocabulaire, la conscience de l'écrit, la connaissance alphabétique, la conscience phonologique et la motricité fine.

À la suite de la création de notre planification annuelle, nous avons choisi de réaliser une planification plus détaillée pour guider les enseignantes et les enseignants en début d'année scolaire.

### **5.1.3 Planification détaillée pour le début de l'année scolaire**

Nous avons choisi de n'inclure aucune activité pour les semaines 1 et 2 de l'année scolaire, puisque ces semaines seront réservées à la mise en place de diverses routines essentielles au bon fonctionnement de la classe. Ainsi, nous avons réalisé la planification détaillée des activités pour les semaines 3 à 7, et ce, pour chacune des colonnes du tableau de planification annuelle.

#### *5.1.3.1 Activités visant à développer le vocabulaire*

Nous avons choisi d'insérer des activités de vocabulaire dans le répertoire d'activités puisque, tel que le mentionne Nagy (2005), l'étendue du vocabulaire d'un élève a un impact important sur sa compréhension en lecture. Alors, il importe de commencer l'enseignement explicite du vocabulaire dès le préscolaire et continuer tout au long des années passées à l'école primaire.

Pour ce qui est des activités de vocabulaire, nous avons inséré une thématique pour chacune des semaines. Donc, dans la planification détaillée, nous proposons des mots de vocabulaire à enseigner en lien avec la thématique ainsi que la façon d'animer la causerie sur cette thématique donnée.

La logique des thématiques proposée a été inspirée de l'outil didactique de Gaudreau (2017). Puis, il est à noter que l'activité de vocabulaire devra être réalisée préalablement à l'activité de conscience de l'écrit chaque semaine.

### 5.1.3.2 Activités visant à développer la conscience de l'écrit

Nous avons décidé d'insérer des activités de conscience de l'écrit dans le répertoire d'activités parce que, comme le rapportent Chauveau et Rogovas-Chauveau (1993, dans Giasson, 2003), la majorité des enfants d'âge préscolaire possédant des connaissances quant aux principales fonctions de la lecture réussiraient sans problème à apprendre à lire, tandis que la plupart de ceux n'ayant pas une conception claire des fonctions de l'écrit éprouveraient des difficultés lors de l'apprentissage ultérieur de la lecture.

Dans notre tableau de planification annuelle, nous avons divisé la colonne *Conscience de l'écrit* en deux sous-colonnes, soit le *Message du matin* et l'*Éveil à l'écrit*.

Tout d'abord, pour la colonne *Message du matin*, nous nous sommes basée sur certains sites internet pour, ainsi, pouvoir proposer une gradation d'activités incluant les concepts suivants: le sens de la lecture, la phrase, le mot et la lettre<sup>6</sup>.

Puis, la progression des activités dans la colonne *Éveil à l'écrit* a été inspirée de Gaudreau (2017). Les activités devront, chaque semaine, être présentées à la suite de l'activité de vocabulaire. Dans les faits, dans cette colonne, nous avons inséré plusieurs concepts liés à la conscience de l'écrit pour chacune des semaines, par exemple le *Lien entre l'oral et l'écrit*, l'*Utilité des illustrations*, le *Sens de la lecture* et la *Ponctuation*. Cela dit, les enseignantes et les enseignants qui utiliseront ce répertoire d'activités pourront décider du nombre d'activités à réaliser chaque semaine.

### 5.1.3.3 Activités visant à développer la connaissance alphabétique

Nous avons fait le choix d'insérer des activités de connaissance alphabétique dans le répertoire d'activités en nous basant sur les propos de Foulin (2007). Effectivement,

---

<sup>6</sup> Notre planification détaillée englobe seulement les semaines 3 à 7 de l'année scolaire. Ainsi, puisque l'enseignement explicite du concept de lettre a été inséré aux semaines 8 et 9 de notre planification annuelle, la planification détaillée n'a pas été réalisée pour ces deux activités.

l'auteur avance que la capacité de dénomination des lettres serait l'un des meilleurs prédictors de l'apprentissage ultérieur de la lecture.

Pour décider de l'ordre des lettres à inclure dans la colonne *Connaissance alphabétique*, nous nous sommes inspirée du *Calendrier des activités* de la *Forêt de l'alphabet* de Brodeur, Dion, Godard, Gosselin, Mercier, Laplante, Vanier, Campeau, Lapierre, Fournier et Potvin (2008). Ainsi, dès la semaine 3, nous proposons d'enseigner explicitement une nouvelle lettre chaque semaine, bien que toutes les lettres soient présentes dans l'environnement des élèves au quotidien. Puis, à partir de la semaine 4, nous avons ajouté, entre parenthèses, les lettres à réviser, c'est-à-dire certaines lettres parmi celles ayant déjà été enseignées.

Pour les activités de connaissance alphabétique, nous nous sommes inspirée de différents outils didactiques et sites internet, afin de proposer des pistes d'interventions potentielles desquelles les enseignantes et les enseignants pourront effectuer des choix qui conviendront pour leurs élèves.

#### 5.1.3.4 *Activités visant à développer la conscience phonologique*

La méta-analyse du NELP (2008) prône la mise en place d'un enseignement explicite qui vise le développement de la conscience phonologique, et plus particulièrement de la conscience phonémique, puisqu'elle constitue un important prédicteur de la réussite ultérieure en lecture. Donc, c'est pour cette raison que nous avons décidé d'inclure des activités de conscience phonologique dans le répertoire d'activités.

Pour la progression proposée dans la colonne *Conscience phonologique*, nous nous sommes inspirée de la progression de Pigeon et Khalil (2018). Puis, pour décider des activités à insérer dans la planification détaillée, nous avons choisi parmi les activités présentées dans les outils didactiques de Gaudreau (2017), Bernier, Bleau et Nolin (2008), ainsi que Sénécal, Beaulieu, Bonami, De Grandmont-Bernard, Doyon, Girard, Laflamme, Murray, Normand et Rousseau Caron (2009). Les activités suggérées visent à travailler la conscience de la syllabe, la conscience de la rime, ainsi que la conscience phonémique.



### 5.1.3.5 *Activités visant à développer la motricité fine*

Nous avons décidé d'insérer des activités de motricité fine dans le répertoire d'activités puisque, selon l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010, dans Ferland, 2014), le développement de la motricité fine au préscolaire aurait un impact positif sur le rendement ultérieur en lecture et en écriture, tout comme sur le rendement scolaire global en quatrième année du primaire.

Pour ce qui est des activités de motricité fine, nous avons choisi de proposer une activité pour chaque semaine. Pour réaliser la progression des activités, nous nous sommes inspirée de l'outil didactique de Bazinet et Delisle (2009). Dans les faits, les activités proposées travaillent différentes habiletés de motricité fine, soit les prérequis à l'écriture, la mobilité digitale, la dissociation des segments du membre supérieur, la coordination visuomotrice, le croisement de la ligne médiane et la préférence manuelle. Nous avons placé les différentes activités sélectionnées tout au long de l'année scolaire, et ce, en effectuant une rotation des habiletés travaillées.

La section suivante a servi à discuter des experts choisis pour évaluer et commenter le répertoire d'activités.

## 5.2 DISCUSSION SUR LE CHOIX DES EXPERTS

Pour cette présente section, nous nous sommes attardée à certaines considérations liées au choix des experts ayant évalué ce répertoire d'activités.

Dans le but de recueillir les commentaires et suggestions provenant d'experts de différents domaines, et en nous basant sur les étapes d'une recherche-développement selon Paillé (2007), nous avons choisi de mettre le répertoire d'activités à l'essai. Ainsi, nous l'avons soumis à une enseignante du préscolaire, une orthophoniste et une conseillère pédagogique. Malheureusement, la conseillère pédagogique n'a pas été en mesure de donner suite à notre invitation dans les délais requis. Ainsi, nous avons procédé à l'amélioration du répertoire d'activités en nous basant exclusivement sur les commentaires

de l'orthophoniste et de l'enseignante du préscolaire, deux praticiennes d'expérience qui ont été sélectionnées puisqu'elles œuvrent au préscolaire et en milieu défavorisé depuis quelques années.

Nous avons choisi des évaluatrices ayant différents champs d'expertise, dans le but d'obtenir des commentaires et suggestions provenant de différents acteurs du monde de l'enseignement. En effet, leurs rôles étant différents, les évaluatrices n'ont pas analysé le répertoire d'activités du même œil. Ainsi, comme nous nous y attendions, au fil de l'analyse des commentaires reçus, nous avons constaté des points communs et des divergences entre les réponses de l'orthophoniste et de l'enseignante du préscolaire.

Pour sa part, l'orthophoniste, spécialiste du langage, a des compétences poussées concernant les différentes habiletés utiles au développement de la lecture, de l'écriture et du langage, et a un regard marqué sur les troubles et difficultés d'apprentissage. Donc, ses commentaires étant pointus et axés sur la justesse des termes utilisés et des définitions fournies, nous ont aidée à préciser les définitions proposées et à classer correctement les différentes activités d'émergence de l'écrit dans les colonnes de notre tableau de planification annuelle.

Conformément au premier niveau du modèle de réponse à l'intervention et à la définition de Brodeur, Dion, Laplante, Mercier, Desrochers et Bournot-Trites (2010, dans ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011) présentée à la rubrique 2.1.2, les activités du répertoire d'activités ont été choisies afin d'être réalisées en classe avec tous les élèves. Ainsi, c'est pour cette raison que les commentaires et suggestions de l'enseignante, ayant un rôle de généraliste, nous ont été grandement utiles. En effet, elle s'est prononcée quant à la faisabilité en classe des activités proposées, à la gradation en difficulté de ces différentes activités à travers l'année scolaire, ainsi qu'à l'accessibilité du matériel à utiliser. Qui plus est, ses commentaires et suggestions nous ont permis de clarifier certaines activités présentes dans le répertoire d'activités.

Puisque le rôle de la conseillère pédagogique est de soutenir les enseignantes et les enseignants dans la mise en place de pratiques professionnelles gagnantes, en concordance avec les données récentes de la recherche, ses commentaires auraient probablement soulevé des points de réflexion intéressants pour l'amélioration du répertoire d'activités. Cette évaluatrice aurait assurément émis des suggestions susceptibles de bonifier l'accompagnement des enseignantes et des enseignants qui désireront utiliser le répertoire d'activités. En effet, puisque c'est son travail de planifier et de créer des outils pédagogiques pour outiller les enseignantes et les enseignants, elle nous aurait grandement aidée à rendre le répertoire d'activités accessible et facile à utiliser.

Malheureusement, les évaluatrices choisies ont été moins aptes à fournir des commentaires et suggestions touchant à la planification et aux activités de motricité fine. Toutefois, nous sommes d'avis qu'en obtenant les commentaires et suggestions d'experts provenant de différents champs d'expertise, nous sommes parvenue à bonifier grandement le répertoire d'activités. Ainsi, au terme de l'analyse de leurs appréciations et de leurs commentaires sur la pertinence du répertoire d'activités, nous avons pu soulever certains constats.

### **5.3 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS**

Sans revenir en détail sur l'analyse des commentaires et résultats, laquelle a été présentée au quatrième chapitre, voici une synthèse de ce que les résultats révèlent, spécifiquement aux différents aspects évalués quant au répertoire d'activités.

#### **5.3.1 Aspect général du répertoire d'activités**

Dans l'ensemble, les commentaires reçus des évaluatrices étaient positifs quant à l'aspect général du répertoire d'activités. Tous les éléments ont été évalués *Satisfaisant* ou *Très satisfaisant* par les deux évaluatrices. Nous n'avons donc pas apporté de modifications majeures quant à l'aspect général du répertoire d'activités.

La section suivante a permis de faire état des commentaires formulés par les évaluatrices concernant l'avant-propos du répertoire d'activités.

### 5.3.2 Avant-propos

Les deux évaluatrices étaient d'avis qu'il y avait des éléments manquants dans notre avant-propos. C'est pourquoi elles ont jugé *Insatisfaisant* cet élément du répertoire d'activités.

Tout d'abord, une des évaluatrices trouvait que les terminologies utilisées n'étaient pas toujours justes; elle nous a donc fait quelques suggestions pour améliorer cet aspect. De plus, elle trouvait que certaines habiletés n'étaient pas bien classées; nous avons donc suivi ses conseils et avons modifié quelque peu la classification des notions.

Puis, la seconde évaluatrice nous a simplement suggéré d'ajouter quelques données chiffrées pour justifier l'importance des interventions précoces au préscolaire, ainsi que des comparatifs entre les milieux favorisés et défavorisés. Effectivement, tel que présenté à la rubrique 1.1.2.3 et selon les propos de Deschênes (2006), il importe d'intervenir, dès l'arrivée des élèves au préscolaire, quant à l'émergence de l'écrit et de commencer le dépistage des difficultés le plus tôt possible. Malheureusement, Bowles et Skibbe (2006, dans Giasson, 2011) avancent que, dès l'âge de 4 ans, les enfants provenant de milieux défavorisés présenteraient un désavantage quant à leurs habiletés d'émergence de l'écrit, en comparaison aux enfants provenant de milieux moyens.

Dans les paragraphes suivants, nous avons fait une synthèse des commentaires reçus des évaluatrices concernant les différentes habiletés d'émergence de l'écrit, autant dans le tableau de planification annuelle que dans la planification détaillée.

### 5.3.3 Tableau de planification annuelle et planification détaillée

Tout d’abord, nous avons pris le temps d’analyser les commentaires reçus quant aux différentes habiletés se trouvant dans notre tableau de planification annuelle, ainsi que leur organisation dans la planification détaillée.

Nous avons commencé en présentant les commentaires des évaluatrices concernant les activités de vocabulaire.

#### 5.3.3.1 Activités de vocabulaire

Une des évaluatrices a jugé les éléments de vocabulaire *Insatisfaisant*, tandis que l’autre évaluatrice les a jugés *Satisfaisant*.

Les évaluatrices ont toutes deux proposé d’exploiter le même thème pendant plus d’une semaine afin de favoriser la rétention du vocabulaire enseigné, puisque le répertoire d’activités vise principalement les enseignantes et les enseignants qui travaillent en milieux défavorisés. De plus, cette proposition nous a également été faite pour faciliter l’accès au matériel. En effet, avec chacune des activités de vocabulaire, plusieurs livres sont proposés. Pour ces raisons, les évaluatrices croient qu’il aurait été pertinent d’espacer les activités de vocabulaire.

Dans les faits, comme mentionné à la rubrique 4.2.1.2, malgré les commentaires des évaluatrices, nous avons choisi de ne pas modifier cette colonne de notre tableau de planification annuelle, puisque nous désirions proposer le maximum d’activités aux enseignantes et aux enseignants qui utiliseront le répertoire d’activités. Effectivement, en proposant une nouvelle thématique chaque semaine, les enseignantes et les enseignants pourront choisir le rythme qui convient le mieux à leurs élèves, c’est-à-dire une nouvelle thématique à chaque semaine ou aux deux semaines.

Dans la section suivante, il a été question des commentaires émis par les évaluatrices concernant les activités de conscience de l’écrit.

### 5.3.3.2 *Activités de conscience de l'écrit*

Une évaluatrice a évalué les deux éléments de conscience de l'écrit comme étant *Insatisfaisant* et l'autre évaluatrice, *Satisfaisant*.

Ce qui est majoritairement ressorti de leurs commentaires, c'est la lourdeur de la colonne *Conscience de l'écrit* du tableau de planification annuelle. Les évaluatrices ont principalement proposé de supprimer les éléments ne se rattachant pas directement à la conscience de l'écrit, de regrouper certaines thématiques afin d'alléger la colonne donnée et d'imbriquer la colonne *Message du matin* dans la colonne *Conscience de l'écrit*<sup>7</sup>.

Dans la section suivante, nous avons discuté des commentaires des évaluatrices concernant les activités de connaissance alphabétique.

### 5.3.3.3 *Activités de connaissance alphabétique*

Une évaluatrice a évalué l'élément de connaissance alphabétique *Satisfaisant*, tandis que l'autre évaluatrice l'a jugé *Insatisfaisant*.

Le commentaire le plus important lié à cette colonne du tableau de planification annuelle concernait la progression proposée quant à l'enseignement formel des lettres. En effet, les deux évaluatrices se sont questionnées à savoir pourquoi cet enseignement ne commençait pas en même temps que les autres activités du répertoire d'activités. Ainsi, à la suite de leurs commentaires, nous avons choisi de devancer l'enseignement formel des lettres à la semaine 3 de notre tableau de planification annuelle.

La section suivante a permis de faire une synthèse des commentaires des évaluatrices concernant les activités de conscience phonologique et de motricité fine.

---

<sup>7</sup> Voir la rubrique 4.2.1.3 pour les détails concernant la réorganisation de la colonne *Conscience de l'écrit*.

#### 5.3.3.4 Activités de conscience phonologique et de motricité fine

Les deux évaluateurs ont jugé les éléments de conscience phonologique et de motricité fine comme étant *Satisfaisant*.

En ce qui a trait aux éléments de motricité fine, les commentaires sont restés plutôt larges, puisqu'aucune des deux évaluateurs n'est experte en motricité fine. Si nous avions à recommencer, nous aurions demandé à un ergothérapeute d'évaluer le répertoire d'activités. Ainsi, il aurait pu fournir des commentaires plus précis quant à la colonne *Motricité fine* du tableau de planification annuelle. En résumé, puisque les commentaires des évaluateurs se sont avérés plutôt positifs, nous n'avons apporté aucune modification significative à ces deux colonnes du répertoire d'activités.

Dans les paragraphes suivants, nous avons discuté des commentaires des évaluateurs concernant les annexes.

#### 5.3.4 Annexes

Dans l'ensemble, les évaluateurs ont trouvé que les annexes étaient pertinentes et permettaient aisément de réaliser les activités auxquelles elles étaient reliées. Toutefois, la seule annexe ayant reçu la mention *Insatisfaisant* de la part des deux évaluateurs est l'*Annexe 6*. Conséquemment, comme mentionné à la rubrique 4.2.1.7, nous avons suivi les conseils des évaluateurs en décidant de proposer les pictogrammes du Récit en 3D de Brigitte Dugas, plutôt que ceux que nous avons utilisés dans la version préliminaire du répertoire d'activités.

À la fin du questionnaire, nous avons proposé quelques questions à développement aux évaluateurs.

### 5.3.5 Questions à développement

Les questions à développement nous ont permis d'obtenir des commentaires quant à la pertinence didactique du répertoire d'activités, sa potentielle mise en place dans les milieux scolaires ainsi que les difficultés envisagées lors de son utilisation.

#### 5.3.5.1 *Pertinence didactique du répertoire d'activités*

Dans l'ensemble, les suggestions et commentaires reçus se sont avérés positifs et ont démontré la pertinence de l'utilisation du répertoire d'activités dans le milieu scolaire.

Pour sa part, l'orthophoniste a affirmé que la création de ce répertoire d'activités était effectivement pertinente puisque, comme nous l'avons mentionné précédemment, le *Programme de formation de l'école québécoise* et la *Progression des apprentissages au primaire* ne parlent pratiquement pas d'émergence de l'écrit au préscolaire. Cela devient donc difficile pour les enseignantes et les enseignants d'intégrer des activités d'émergence de l'écrit dans leur pratique quotidienne.

Puis, l'enseignante du préscolaire était d'avis que le répertoire d'activités s'avère pertinent surtout pour les enseignants contractuels, les enseignants ayant changé de niveau et les nouveaux enseignants ayant peu d'expérience. En effet, puisque le *Programme de formation du préscolaire* est imprécis et vague, l'évaluatrice croit que ces enseignants sont souvent démunis. Ainsi, elle pense qu'il est important que ces enseignants puissent avoir recours à un cadre de référence plus clair et explicite, tel que le répertoire d'activités que nous avons créé.

Dans les paragraphes suivants, nous avons trouvé important de discuter de l'utilisation potentielle du répertoire d'activités dans les milieux scolaires.

#### 5.3.5.2 *Utilisation potentielle du répertoire d'activités*

Puisque les évaluatrices ont été choisies pour leur expérience dans le domaine de l'enseignement et leurs connaissances, elles ne constituaient pas le public cible du



répertoire d'activités. En effet, ces évaluatrices ayant déjà des connaissances importantes sur le sujet, l'intégration d'activités d'émergence de l'écrit fait déjà partie intégrante de leur pratique professionnelle quotidienne.

L'orthophoniste a indiqué que ses séances de rééducation orthophonique sont, la plupart du temps, réalisées de façon individuelle. Ainsi, puisque les activités que nous proposons dans le répertoire d'activités ont été pensées pour un enseignement universel en groupe-classe, l'orthophoniste pourrait décider d'adapter certaines activités que nous proposons dans ce répertoire d'activités. Toutefois, elle a affirmé qu'elle utiliserait ce répertoire d'activités, dans le futur, pour outiller les enseignantes et les enseignants du préscolaire quant à l'intégration d'activités d'émergence de l'écrit dans leur classe.

Pour sa part, l'enseignante du préscolaire a mentionné désirer mettre en place toutes les activités proposées dans la colonne *Message du matin*. Cela dit, pour les autres habiletés, elle a affirmé qu'elle les mettrait potentiellement en place, mais il nous faudrait ajouter des précisions. Puisque nous avons pris la peine de lire tous ses commentaires et suggestions et d'apporter des précisions telles que suggérées, nous espérons que la version améliorée conviendra mieux à ses attentes. Bien évidemment, cette enseignante pourrait décider, dans sa pratique professionnelle, d'utiliser les activités proposées et de les répartir à sa guise dans sa planification. En effet, le répertoire d'activités se veut un outil pour guider les enseignantes et les enseignants et non les contraindre à une utilisation rigide.

La section suivante nous a permis de discuter de certaines difficultés potentielles liées à l'utilisation du répertoire d'activités.

#### 5.3.5.3 *Difficultés particulières envisagées quant au répertoire d'activités*

Les évaluatrices étaient essentiellement préoccupées par la quantité importante de livres à se procurer, spécifiquement pour la colonne *Conscience de l'écrit* du tableau de planification annuelle.

*Beaucoup de livres sont proposés, mais le budget des enseignants ne leur permet peut-être pas d'avoir accès à tous ces livres.*

C'est donc pour cette raison que nous avons ajouté la note de bas de page suivante, au bas de l'*Activité 3*: « Nous sommes consciente qu'énormément de livres sont proposés pour chacune des activités de la colonne *Éveil à l'écrit*, soit les activités 3, 9, 15, 21 et 27. Malgré le fait que nous sachions que le budget des enseignantes et enseignants ne leur permette pas d'avoir accès à tous ces livres, nous avons tout de même choisi de conserver toutes les propositions d'activités suggérées dans l'outil didactique de Gaudreau (2017). Ce faisant, les enseignantes et les enseignants qui utiliseront le répertoire d'activités pourront choisir les activités qu'ils désirent réaliser dans leur classe et, ainsi, se procurer les livres nécessaires exclusivement. »

Étant donné que la planification détaillée prend fin à la semaine 7, nous avons ajouté les références des outils didactiques afin que les enseignantes et les enseignants puissent consulter les activités qui figurent dans la planification annuelle, mais qui ne sont pas dans la planification détaillée.

*À partir de la 8<sup>e</sup> semaine, pour comprendre et mettre en œuvre les activités proposées, l'enseignante ou l'enseignant devra se procurer les livres et le matériel pédagogique ayant servi à réaliser ce répertoire, surtout en ce qui a trait aux activités de motricité fine et de conscience phonologique. Une suggestion de livres pour les autres thèmes (vocabulaire) serait pertinente. À mon avis, la difficulté la plus importante sera de se procurer les livres proposés à chacune des semaines.*

Nous sommes consciente qu'à partir de la semaine 8, il sera plus exigeant pour les enseignantes et les enseignants de continuer la mise en place des activités, puisqu'ils devront se procurer les manuels didactiques utilisés pour créer le répertoire d'activités. Toutefois, nous avons fait le choix de réaliser seulement les premières semaines de l'année scolaire, puisque réaliser chacune des semaines jusqu'en juin aurait été un travail d'une immense envergure pour un tel essai. Ainsi, nous espérons que les enseignantes et les

enseignants pourront entamer leur année scolaire sur de bonnes bases et continuer d'insérer des activités d'émergence de l'écrit, par la suite, en se basant sur le tableau de planification annuelle proposé.

Les questions à développement n'avaient pas pour objectif de nous permettre de bonifier le répertoire d'activités, mais plutôt de saisir la pertinence et l'utilisation potentielle que pourraient en faire des enseignantes et des enseignants du préscolaire.

La section suivante a servi à exposer les défis de notre recherche et du répertoire d'activités développé.

## **5.4 DÉFIS DE LA RECHERCHE**

Tout au long de notre démarche de création de matériel, nous avons rencontré divers défis que nous avons présentés dans les rubriques suivantes; ces défis ont été liés à la recension des écrits, au choix des habiletés d'émergence de l'écrit à insérer dans le répertoire d'activités, à la sélection et au classement des activités d'émergence de l'écrit sélectionnées pour insérer dans ce répertoire d'activités, à la réalisation du tableau de planification annuelle, ainsi qu'au retrait d'une évaluatrice lors de la mise à l'essai.

### **5.4.1 Recension des écrits**

La phase de recension des écrits a contribué de façon non négligeable à l'ampleur et à la durée de la démarche de recherche. Effectivement, nous avons tenté de répertorier le maximum d'outils didactiques existants en émergence de l'écrit, afin de pouvoir faire des choix éclairés quant aux activités à insérer dans le répertoire d'activités. Nous avons effectué nos recherches à la didacthèque de l'Université du Québec à Montréal, à l'Université de Sherbrooke, pavillon de Longueuil et à la Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Cette phase nous a pris énormément de temps.

Dès lors que la recension des écrits a été complétée, nous avons commencé à choisir les habiletés d'émergence de l'écrit que nous désirions conserver pour l'élaboration du répertoire d'activités.

#### **5.4.2 Choix des habiletés d'émergence de l'écrit à insérer dans le répertoire d'activités**

Quand est venu le temps de choisir les habiletés à insérer dans le répertoire d'activités, nous avons tenté de nous appuyer sur les données récentes de la recherche. Cela dit, les recherches ne vont pas toutes exactement dans le même sens. Il nous a donc été difficile d'effectuer des choix. Les habiletés préalables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture étant nombreuses, nous avons été contrainte de laisser tomber des habiletés que nous jugions importantes lors de l'élaboration du répertoire d'activités. En effet, nous ne pouvions pas nous permettre d'inclure toutes les habiletés préalables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans le répertoire d'activités; cela aurait représenté un travail d'une beaucoup plus grande envergure.

Une fois que nous avons eu choisi les habiletés d'émergence de l'écrit que nous désirions conserver pour l'élaboration du répertoire d'activités, nous avons dû choisir les activités à insérer dans chacune de ces habiletés d'émergence de l'écrit.

#### **5.4.3 Sélection des activités d'émergence de l'écrit à insérer dans le répertoire d'activités**

Nous avons trouvé difficile de sélectionner, dans des outils didactiques existants, toutes les activités à insérer dans le répertoire d'activités. Il nous est arrivé de chercher une activité pour l'enseignement d'une notion donnée et ne trouver aucune activité qui nous convienne dans les outils didactiques recensés. Toutefois, puisque le répertoire d'activités se voulait un outil regroupant différentes activités existantes, nous ne pouvions pas nous permettre de créer des activités.

À la suite du choix des activités d'émergence de l'écrit spécifiques que nous voulions insérer dans le répertoire d'activités, il nous a fallu les classer dans les différentes colonnes du tableau de planification annuelle.

#### **5.4.4 Classement des activités d'émergence de l'écrit dans le tableau de planification annuelle**

Une fois les habiletés préalables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture choisies, il nous a fallu classer les différentes activités proposées dans les bonnes habiletés d'émergence de l'écrit et, donc, dans les bonnes colonnes du tableau de planification annuelle. Par souci d'effectuer un classement correspondant bien aux définitions de chacune des habiletés d'émergence de l'écrit, nous avons dû effectuer un va-et-vient afin d'obtenir une version la plus précise possible.

Lorsqu'est venu le temps de créer le tableau de planification annuelle, nous avons réalisé l'envergure du travail que cela représentait.

#### **5.4.5 Réalisation du tableau de planification annuelle**

La planification détaillée élaborée pour compléter le tableau de planification annuelle englobe seulement les semaines 3 à 7 de l'année scolaire. Cela dit, en soumettant la version préliminaire du répertoire d'activités aux évaluatrices, nous nous sommes rendu compte que la planification annuelle, sans une planification détaillée pour l'accompagner, c'est-à-dire les 8 semaines à 40, serait plus difficile à mettre en place dans un milieu scolaire. Puisque nous trouvions pertinent de proposer une progression des habiletés à travailler à travers l'année scolaire, nous avons dû trouver un moyen pour rendre la planification annuelle plus accessible.

Pour la mise à l'essai du répertoire d'activités, nous aurions souhaité obtenir les commentaires de trois évaluatrices. Malheureusement, une des évaluatrices n'a pas été en mesure de fournir les commentaires attendus.

#### **5.4.6 Retrait d'une des évaluateurs lors de la mise à l'essai**

La conseillère pédagogique n'a fourni aucun commentaire sur le répertoire d'activités dans le délai prescrit. Ainsi, le défi d'élaborer un outil destiné aux enseignantes et aux enseignants sans avoir obtenu ses commentaires n'a pas été une tâche facile. Malheureusement, nous comptons sur son expertise en tant que conseillère pédagogique pour nous aider à organiser le répertoire d'activités et le rendre le plus accessible que possible.

La section qui suit nous a été utile pour exposer les limites liées à notre recherche-développement ainsi qu'à l'élaboration du répertoire d'activités.

### **5.5 LIMITES DE LA RECHERCHE**

Les commentaires des évaluateurs concernant le répertoire d'activités ainsi que certaines réalisations faites nous ont permis d'identifier quelques limites à notre outil didactique. Ces limites, que nous avons présentées dans les paragraphes suivants, ont été liées à la recension des écrits, aux habiletés d'émergence de l'écrit que nous avons insérées dans le répertoire d'activités, au tableau de planification annuelle, à la planification détaillée, à notre domaine de maîtrise, aux évaluateurs choisis pour la mise à l'essai du répertoire d'activités, à l'analyse des données recueillies et à la visée principale du répertoire d'activités.

#### **5.5.1 Recension des écrits**

Nous avons effectué notre recension des écrits, en version papier, à l'Université du Québec à Montréal, à l'Université de Sherbrooke ainsi qu'à la Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Dans les faits, notre démarche de recension des écrits aurait pu avoir été encore plus complète en utilisant d'autres lieux ou outils de recension, mais nous avons choisi de nous arrêter puisque nous avons assez de matériel pour réaliser le répertoire d'activités.

Ainsi, à la suite de la recension des écrits, nous nous sommes attardée aux habiletés d'émergence de l'écrit se trouvant dans les différents outils didactiques recensés, dans le but d'effectuer des choix éclairés pour la création du répertoire d'activités.

### **5.5.2 Habiletés d'émergence de l'écrit insérées dans le répertoire d'activités**

Comme dans toute recherche, il nous aura fallu faire des choix et, donc, imposer certaines limites à notre travail. En ce qui concerne l'élaboration du répertoire d'activités, nous n'avons malheureusement pas pu y insérer toutes les habiletés préalables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En effet, comme mentionné à la rubrique 5.4.2, nous n'avons pas pu nous permettre d'inclure toutes les habiletés préalables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans le répertoire d'activités, puisque cela aurait représenté un travail de trop grande envergure. Cela dit, puisqu'il n'est pas complet, les enseignantes et les enseignants qui mettront ce répertoire d'activités en pratique devront se doter d'autres outils qui leur permettront de travailler les autres habiletés préalables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture avec leurs élèves.

Après avoir choisi les habiletés d'émergence de l'écrit à insérer dans le répertoire d'activités, nous avons entamé la création de la planification annuelle pour chacune de ces habiletés.

### **5.5.3 Tableau de planification annuelle**

Depuis le début de notre essai, nous tenons à ce que le répertoire d'activités puisse être utilisé à de moindres coûts. Malheureusement, nous ne sommes pas parvenue à atteindre notre objectif avec le tableau de planification annuelle. Effectivement, les enseignantes et les enseignants qui désireront l'utiliser devront, à partir de la semaine 8, se procurer les outils didactiques que nous avons utilisés pour créer ce tableau, faute de quoi ils devront trouver eux-mêmes des activités pour chacune des colonnes.

Quand notre planification annuelle a été bien avancée, nous avons entamé la création de la planification détaillée.

#### **5.5.4 Planification détaillée**

La limite la plus importante du répertoire d'activités, à notre avis, c'est la planification détaillée qui n'a pas été créée jusqu'en juin. À vrai dire, au début de notre travail, nous désirions créer la planification détaillée pour l'année scolaire entière. Toutefois, quand nous avons entamé sa réalisation, nous nous sommes rendu compte de l'ampleur que cette tâche prendrait si nous la menions à terme. Ainsi, nous avons pris la décision de réaliser exclusivement les quelques premières semaines de l'année scolaire, dans le but de pouvoir y mettre le plus de détails possible. Avoir réalisé les quarante semaines de l'année scolaire, comme nous l'avions prévu au début, le résultat final aurait été beaucoup moins complet.

De manière plus générale, dans notre planification détaillée, nous aurions aimé pouvoir insérer des activités des deuxième et troisième niveaux du modèle de réponse à l'intervention. Cela dit, nous n'avons pas pu nous le permettre et c'est dans la section suivante que nous en expliquerons les raisons.

#### **5.5.5 Domaine de maîtrise**

Nous croyons énormément à l'efficacité du modèle de réponse à l'intervention et nous aurions trouvé pertinent de pouvoir insérer des activités relatives à chacun des niveaux d'interventions dans le répertoire d'activités. Toutefois, puisque nous sommes enseignante et non spécialiste des interventions des deuxième et troisième niveaux, et parce que la rédaction de cet essai a été réalisée dans le cadre de la Maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire, nous avons décidé d'insérer des interventions de premier niveau seulement dans le répertoire d'activité élaboré. Dans les faits, nous croyons qu'intervenir efficacement au premier niveau représente déjà un défi important. C'est donc pour cette raison que nous avons choisi de concentrer nos efforts sur ce premier niveau d'interventions et, ainsi, proposer un matériel de qualité. Conséquemment, nous n'avons pas inséré d'activités des deuxième et troisième niveaux dans ce répertoire d'activités.



Une fois le répertoire d'activités développé, nous l'avons soumis au regard de deux évaluateurs dans le but d'obtenir des commentaires et suggestions et, ainsi, pouvoir y apporter des améliorations.

#### **5.5.6 Évaluatrices choisies pour la mise à l'essai**

Nous avons demandé à trois experts d'évaluer le répertoire d'activités. Toutefois, puisqu'une des évaluateurs n'a pas pu compléter sa partie, nous avons seulement obtenu les commentaires de deux évaluateurs. Malgré le fait que nous trouvions cet échantillon très limité, les deux évaluateurs ayant répondu au questionnaire ont formulé plusieurs commentaires et suggestions qui nous ont permis de bonifier grandement le répertoire d'activités.

Une fois les commentaires des évaluateurs recueillis, il nous a fallu procéder à l'analyse des données.

#### **5.5.7 Analyse de données recueillies**

Il nous apparaît important de mentionner que nous n'avons pas pris en considération tous les commentaires rédigés par les évaluateurs, puisqu'ils se trouvaient en trop grand nombre. En effet, nous avons tenu compte de tous les éléments ayant été jugés *Insatisfaisant* ou *Très insatisfaisant* selon l'échelle d'appréciation, les commentaires reçus quant aux questions à développement ainsi que les commentaires supplémentaires d'une des évaluateurs. Dans les faits, l'objectif principal de cette mise à l'essai était de bonifier les aspects les moins appréciés des évaluateurs dans un premier temps. Toutefois, il va sans dire que d'autres commentaires très pertinents auraient pu, si nous avions eu plus de temps, être considérés et améliorer grandement la valeur du répertoire d'activités.

C'est en effectuant l'analyse des données et en lisant les commentaires des évaluateurs que nous avons réfléchi à la visée principale du répertoire d'activités.

### **5.5.8 Visée principale du répertoire d'activités**

Le répertoire d'activités que nous avons développé n'a pas été conçu de manière à évaluer les apprentissages réalisés par les élèves et ne propose aucun critère évaluatif en ce sens; le répertoire d'activités a plutôt une visée formative. Alors, les enseignantes et les enseignants qui désireraient utiliser les différentes activités présentées dans ce répertoire d'activités pour évaluer leurs élèves devraient préalablement définir des critères d'évaluation précis, puisque nous ne l'avons pas fait.

La dernière section de notre essai nous a permis de nous pencher sur notre démarche d'écriture et de création de matériel. Nous sommes d'abord revenue sur les faits saillants de notre projet de recherche. Puis, nous avons exposé les bienfaits apportés par la démarche de recherche-développement, tant sur le plan personnel que professionnel. En outre, nous avons réfléchi à ce que nous ferions différemment si nous avions à refaire une telle démarche de recherche. Pour finir, nous avons discuté de quelques perspectives potentielles de recherches futures.

## CONCLUSION

Au fil de nos expériences et de nos recherches, nous avons pu constater que les prescriptions ministérielles ne traitent pas de l'émergence de l'écrit au préscolaire de façon approfondie. Nous avons également noté que peu de guides clé en main et progressifs existent pour orienter les enseignantes et les enseignants du préscolaire qui désirent intégrer des activités d'émergence de l'écrit dans leur classe. Qui plus est, les outils didactiques existants sont coûteux ou ne présentent tout simplement pas toutes les habiletés d'émergence de l'écrit préalables à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture qui aura lieu lors de la première année du primaire.

À travers nos expériences professionnelles, il nous est apparu que plusieurs enseignantes et enseignants du préscolaire concentrent leurs efforts sur l'enseignement des six compétences à évaluer au préscolaire selon les prescriptions ministérielles. Ce faisant, nous avons constaté qu'ils négligent de travailler les différentes habiletés d'émergence de l'écrit, puisqu'elles ne sont pas prescrites par le MEES. Toutefois, plusieurs enseignantes et enseignants, conscients de l'importance de la mise en place de telles activités dès le préscolaire, bénéficieraient grandement d'outils appuyés par une démarche d'élaboration rigoureuse pour les guider dans leur pratique professionnelle.

Ainsi, dans ce contexte, notre objectif général de recherche consistait à créer un répertoire d'activités, destiné à l'usage des enseignantes et des enseignants du préscolaire, regroupant des activités pertinentes en émergence de l'écrit. Dans les faits, les activités choisies pour créer le répertoire d'activités provenaient de huit outils didactiques soigneusement sélectionnés.

En adéquation avec nos questions spécifiques de recherche, le répertoire d'activités devait a) proposer des activités adaptées à des élèves d'âge préscolaire, touchant chacune des cinq habiletés d'émergence de l'écrit retenues, afin de favoriser leur éveil à l'écrit; b) proposer, à travers une planification annuelle, une progression de ces activités, à mettre en place de septembre à juin; c) proposer une planification détaillée dans le but de

guider les enseignantes et les enseignants dans la mise en place de ces activités, exclusivement pour les semaines 3 à 7 de l'année scolaire.

Dès lors que le répertoire d'activités a été complété, nous l'avons mis à l'essai en consultant des experts, dans le but d'obtenir des commentaires et ainsi pouvoir en produire une version améliorée. À la lumière des résultats qui sont ressortis de l'analyse des données, le répertoire d'activités élaboré s'avère pertinent puisqu'il contribuerait au développement des habiletés en émergence de l'écrit des élèves du préscolaire de différentes façons. Toutefois, afin de parvenir à une version finale et satisfaisante du répertoire d'activités, nous avons dû en modifier de multiples éléments, que ce soit dans notre avant-propos, dans le tableau de planification annuelle ou dans la planification détaillée pour les premières semaines de l'année scolaire. Ainsi, maintenant que le processus de création de matériel est complété, nous croyons avoir atteint notre objectif avec succès.

Tout au long de ce processus de création de matériel, nous avons rencontré des défis divers. D'abord, il y a eu des difficultés liées à la recension des écrits et au choix des habiletés d'émergence de l'écrit à insérer dans le répertoire d'activités. Ensuite, nous avons peiné à classer et sélectionner les activités d'émergence de l'écrit à insérer dans le répertoire d'activités. Puis, la réalisation du tableau de planification annuelle s'est avérée beaucoup plus compliquée que nous l'avions prévu. Finalement, nous avons été déçue d'apprendre le retrait d'une des évaluatrices lors de la mise à l'essai de notre outil didactique, puisque ses commentaires nous auraient été utiles à plusieurs niveaux.

Le résultat final du répertoire d'activités présente certaines limites. Tout d'abord, la recension des écrits a seulement été effectuée à la didacthèque de l'Université du Québec à Montréal, à l'Université de Sherbrooke, pavillon de Longueuil, et à la Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Ensuite, en effectuant des choix quant aux habiletés d'émergence de l'écrit à inclure dans le répertoire d'activités, nous avons dû laisser tomber certaines habiletés qui auraient pu s'avérer pertinentes à notre travail. Puis, le tableau de planification annuelle qui est difficilement utilisable à partir de la semaine 8 et la

planification détaillée qui ne couvre que les premières semaines de l'année scolaire sont ressortis comme étant des limites de notre recherche. En outre, il aurait pu être intéressant d'inclure des activités des deuxième et troisième niveaux dans le répertoire d'activités. Par ailleurs, le nombre restreint d'évaluatrices pour notre mise à l'essai est également une limite de notre outil didactique. Qui plus est, nous n'avons pas pris en compte l'entièreté des commentaires des évaluatrices, ce qui veut dire que le répertoire d'activités pourrait être amélioré davantage. Finalement, la visée formative du répertoire d'activités est une limite, puisque les enseignantes et les enseignants désireux de l'utiliser pour évaluer leurs élèves ne pourront pas le faire.

Au final, cette démarche de recherche-développement nous a permis de nous développer, tant sur le plan personnel que professionnel. Tout d'abord, la démarche de recension des écrits, les multiples études consultées ainsi que l'élaboration du répertoire d'activités nous ont aidée à approfondir notre expertise. Dorénavant, nous croyons avoir des connaissances beaucoup plus pointues quant à l'émergence de l'écrit des élèves du préscolaire et, par le fait même, être beaucoup mieux outillée pour intervenir efficacement auprès d'eux. Qui plus est, nous connaissons maintenant très bien le modèle de réponse à l'intervention et savons comment en tirer profit. Finalement, l'écriture d'un essai étant un travail de longue haleine et demandant une rigueur importante, nous avons dû développer persévérance et précision.

Si nous avions à refaire une telle démarche de création de matériel, nous entamerions le développement de notre outil didactique bien plus tôt dans le processus. En effet, nous avons réalisé, assez tardivement dans notre démarche, que l'élaboration du répertoire d'activités nous permettait d'avancer plus rapidement dans le corps du texte, puisque nous pouvions nous baser sur des données réelles. Dans les faits, des allers-retours itératifs ont été réalisés entre l'écriture de notre essai et l'élaboration du répertoire d'activités. Nous croyons donc que ces deux étapes principales de notre recherche-développement étaient dépendantes l'une de l'autre et que c'est conjointement qu'elles nous ont permis de compléter notre démarche avec succès. Qui plus est, si nous devions

recommencer notre démarche de création de matériel, nous essaierions d'obtenir la collaboration d'un nombre plus important d'experts pour la mise à l'essai de notre outil didactique. Dans les faits, certaines sections du répertoire d'activités auraient gagné à recevoir les commentaires d'évaluateurs ayant une expertise plus poussée. Par exemple, toute la section motricité fine du répertoire d'activités a reçu des commentaires superficiels de la part des deux évaluatrices, puisque ce n'était pas leur champ d'expertise.

Comme étape ultérieure, nous croyons qu'une recherche-développement pourrait servir à élaborer la planification détaillée du répertoire d'activités pour les semaines 8 à 40. Ainsi, avec ces semaines de planification en main, les enseignantes et les enseignants du préscolaire auraient un outil vraiment pertinent et complet à leur disposition. Puis, nous croyons qu'il pourrait s'avérer pertinent, dans une recherche future, de mettre en place les activités du répertoire d'activités dans un milieu scolaire réel, afin d'évaluer les retombées de cette approche sur le développement de l'émergence de l'écrit chez des élèves du préscolaire. Finalement, puisque nous n'avons pas pu considérer tous les commentaires et suggestions ayant été reçus, nous croyons que, comme étape ultérieure, leur prise en compte rendrait le répertoire d'activités d'autant plus pertinent.

Ultimement, nous pourrions envisager le développement d'un répertoire d'activités suffisamment complet et rigoureux pour que sa mise en place soit considérée dans de nombreuses classes du préscolaire au Québec. Au final, nous croyons que l'utilisation de ce répertoire d'activités pourrait s'étendre aux enseignantes et aux enseignants de première année ainsi qu'aux parents souhaitant soutenir leurs enfants à la maison.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allard, M. (2016). *Les pratiques de collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue dans un contexte d'implantation du modèle Réponse à l'intervention*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Longueuil.
- Askov, E. (2004). Workforce literacy and technology in family literacy programs. Dans Wasik, B. (Éd.). *Handbook of family literacy*. Mahwah : Lawrence Erlbaum, 271-286.
- Belleau, L., Tétreault, K., Courtemanche, R. et Desrosiers, H. (2010). *La pondération et le plan de sondage dans l'ÉLDEQ: Document de référence*. Québec : Institut de la statistique du Québec. Document téléaccessible à l'adresse: <[https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/informations\\_chercheurs/documentation\\_technique/Document\\_de\\_reference\\_ponderations.pdf](https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/informations_chercheurs/documentation_technique/Document_de_reference_ponderations.pdf)>.
- Bhattacharya, A. (2010). Children and adolescents from poverty and reading development : A research review. *Reading & Writing Quarterly*, 26(2), 115-139.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., Gosselin, C., Legault, F., Mercier, J. et Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-54.
- Brodeur, M., Dion, É., Godard, L., Gosselin, C., Mercier, J., Laplante, L., Vanier, N., Campeau, M.-È, Lapierre, M., Fournier, K. et Potvin, M.-È. (2008). *La forêt de l'alphabet – Calendrier des activités*. Québec: Centre de Psycho-Éducation du Québec.
- Brodeur, M., Dion, E., Laplante, L., Mercier, J., Desrochers, A. et Bournot-Trites, M. (2010). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture: Mobilisation des connaissances issues de la recherche par l'implantation du modèle à trois niveaux. *Vivre le primaire*, 23(1), 29-31.
- Brown-Chidsey, R. et Steege, M. W. (2010). *Response to intervention: Principles and strategies for effective practice*. New York: Guilford Press.
- Broxterman, K. et Whalen, A. J. (2013). *RTI team building: Effective collaboration and data-based decision making*. New York: Guilford Press.
- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Chauveau, G et Rogovas-Chauveau, É. (1993). Les trois visages de l'apprenti-lecteur. Dans Boudreau, G. (dir.). *Réussir dès l'entrée dans l'écrit*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 87-102.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Deschênes, L. (2006). *Suivi des élèves à risque en lecture: Étude longitudinale de la première à la quatrième année*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université Laval, Québec.

- Desnoyers-Mathieu, M.-C. et Morin, M.-F. (2012). La littérature de jeunesse au service de la compréhension. *Québec français*, 164, 65-68.
- Desrochers, A. et Bonneau, M. (2014). *Épreuves de fluidité en lecture. Guide d'utilisation: Directives et normes*. Commission scolaire des Bois-Francis.
- Desrochers, A., Laplante, L. et Brodeur, M. (2015). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/ Contributions about learning to read and write – *In Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL)*.
- Duffelmeyer, F.A. (2002). Alphabet activities on the Internet. *The Reading Teacher*, 55(7), 631-635.
- Écalles, J. et Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Dunod (1<sup>re</sup> éd. 2010).
- Ferland, F. (2014). *Le développement de l'enfant au quotidien: De 6 à 12 ans*. Montréal: Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. Dans Sinclair, H. (Ed), *La production de notations chez le jeune enfant*, Paris, PUF, Collection Psychologie d'aujourd'hui, (n.p.).
- Fijalkow, É. (1993). Clarté cognitive en grande section maternelle et lecture au cours préparatoire. Dans Boudreau, G. (dir.). *Réussir dès l'entrée dans l'entrée*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 69-85.
- Foulin, J.-N. (2007). La connaissance des lettres chez les prélecteurs: Aspect pronostiques fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie Française*, 52(4), 431-444.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer: Une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Guérin.
- Gentry, J.R. (2000). A retrospective on invented spelling and a look forward. *The Reading Teacher*, 54(3), 318-332.
- Giasson, J. (2003). *La lecture: De la théorie à la pratique* (2<sup>e</sup> éd.). Québec: Gaëtan Morin Éditeur (1<sup>re</sup> éd. 1995).
- Giasson, J. (2011). *La lecture: Apprentissage et difficultés*. Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Gombert, J.E. (1999). *Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme*. Document téléaccessible à l'adresse: <<http://adapt-scol-franco.educ.infinet.net>>.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal: Chenelière éducation (1<sup>re</sup> éd. 1990).
- Gouvernement du Québec. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.



- Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Progression des apprentissages au primaire: Français, langue d'enseignement*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse: <[http://edu1014.telug.ca/telugDownload.php?file=2013/01/EDU1014\\_ReferentielInterventionLecture.pdf](http://edu1014.telug.ca/telugDownload.php?file=2013/01/EDU1014_ReferentielInterventionLecture.pdf)>.
- Gouvernement du Québec. (s.d.). *Investir dans les mesures probantes et innovantes pour la réussite des élèves! Investissement 2015-2016*. Québec: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Document téléaccessible à l'adresse: <[http://sern.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/syndicats/z48/extranet/Investir\\_dans\\_des\\_mesures\\_probantes\\_et\\_innovantes\\_pour\\_la\\_reussite\\_des\\_eleves.pdf](http://sern.qc.ca/fileadmin/user_upload/syndicats/z48/extranet/Investir_dans_des_mesures_probantes_et_innovantes_pour_la_reussite_des_eleves.pdf)>.
- Harn, B.A., Kame'enui, E.J. et Simmons, D.C. (2007). The nature and role of the third tier in a prevention model for kindergarten students. Dans Haager, D., Klingner, J. et Vaughn, S. (dir.). *Evidence-based reading practices for response to intervention*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., 161-184.
- Hemphill, L. et Tivnan, T. (2008). The Importance of Early Vocabulary for Literacy Achievement in High-Poverty Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 13(4), 426-451.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire: Caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Document téléaccessible à l'adresse: <<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/frequentation-scolaire/decrochage.pdf>>.
- Juel, C. (2006). The impact of early school experiences on initial reading. Dans Dickinson, D. et Neuman, S. (Éds.). *Handbook of early literacy research, Vol. 2*, New-York, The Guilford Press, 410-426.
- Justice, L. M., Bowles, R. P. et Skibbe, L. E. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: A study of typical and at risk 3- to 5-years-old children using item response theory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(3), 224-235.
- Laplanche (2018). *Étude de l'impact d'Abracadabra sur la réussite des premiers apprentissages en lecture – 1<sup>re</sup> journée de formation, 18 janvier 2018*. Centre d'études sur l'apprentissage et la performance, CSLP Concordia/CEAP UQAM.
- Laplanche, L. et Bédard, M. (2015). *ABRACADABRA: Guide pédagogique de la Zone Enseignant*. Document téléaccessible à l'adresse: <<http://grover.concordia.ca/resources/abra/teacher/fr/>>.

- Laplanche, L. et Turgeon, J. (2014). *L'intensification des interventions et le rôle des orthopédagogues: 2<sup>e</sup> symposium sur le modèle RAI*. Document téléaccessible à l'adresse: [http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/IMG/pdf/11h18\\_laplantelturgeonj\\_adoq2014\\_symposium\\_rai.pdf](http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/IMG/pdf/11h18_laplantelturgeonj_adoq2014_symposium_rai.pdf).
- Lefebvre, P. (2015). *La lecture interactive enrichie: Lire des histoires au préscolaire pour préparer efficacement les enfants à lire et à écrire à l'école – Journée de formation, février 2015*. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.reseautreussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2017/10/La-lecture-interactive-enrichie-37.pdf>.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: Fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Morin, M.-F. (2011). Une maternelle pour plonger les enfants dans le monde de l'écrit. *Québec français*, 162, 40-43.
- Morin, M.-F. (2014). Passer par le chemin de l'écriture. *Cahiers pédagogiques*, 516, 12-14.
- Morin, M.-F., Alamargot, D. et Gonçalves, C. (2015). Des livres et des mots: L'entrée dans l'univers de l'écrit de 4 à 9 ans. Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/Contributions about learning to read and write – *In Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL)*.
- Nagy, W.E. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. Dans Hiebert, E. H. et Kamil, M. L. *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum, 27-44.
- National Institute for Literacy. (2008). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Document téléaccessible à l'adresse: <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: Douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Pigeon, M.-C. et Khalil, M. (2018). *Qu'est-ce que la conscience phonologique?* Ordre des orthophonistes et des audiologistes du Québec : Commission scolaire de Montréal, en association avec Commission scolaire Marie-Victorin.
- Potvin, P. et Lapointe, J.-R. (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire*. Document téléaccessible à l'adresse: [http://cdi.merici.ca/2012-01-11/Guide-primaire\\_web.pdf](http://cdi.merici.ca/2012-01-11/Guide-primaire_web.pdf).
- Pouliot, S. et Lacroix, J. (2001). *Les bébés livres ou l'émergence de l'écrit*. Québec: Éditions du CRP.
- Puranik, C. S., Lonigan, C. J. et Kim, Y. S. (2011). Contribution of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 465-474.

- Réseau réussite Montréal (s.d.) *Lecture interactive enrichie – planification*. Adapté de la formation La lecture interactive enrichie de Pascal Lefebvre. Document téléaccessible à l'adresse suivante : <<http://www.reseautreussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2017/10/La-lecture-interactive-enrichie-37.pdf>>.
- S.A. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture: Une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- S.A. (2013). *Réponse à l'Intervention (RAI) et le modèle d'intervention à trois niveaux: Guide de passation. 1<sup>re</sup> année du primaire – Septembre*. Commission scolaire de Laval.
- Snow, C. E., Burns, S., et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- St-Pierre, M.-C., Dalpé, V., Lefebvre, P. et Giroux, C. (2010). *Difficultés de lecture et d'écriture: Prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Teale, W. H. et Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. Dans Teale, W. H. et Sulzby, E. (dir.). *Emergent literacy: Writing and reading*, Norwood (NJ), Ablex, VII-XXV.
- Thériault, J. (s.d.) *L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture ou à l'écriture*. Document téléaccessible à l'adresse: <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte/action\\_comm/emergence.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte/action_comm/emergence.pdf)>.
- Thériault, P. (2008). *Savoirs et interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, en association avec Université du Québec à Rimouski.
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit: Interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *McGill Journal of Education*, 45(3), 371–392.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal: Éditions MultiMondes.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels* (3<sup>e</sup> éd.). Paris: De Boeck (1<sup>re</sup> éd., s.d.).
- Vaughn, S., Wanzek, J., Woodruff, A. L. et Linan-Thompson, S. (2007). A three-tier model for preventing reading difficulties and early identification of students with reading disabilities. Dans Haager, D., Klingner, J. et Vaughn, S. (dir.). *Evidence-based reading practices for response to intervention*, Baltimore, Brookes, 11-28.
- Whitten, E., Esteves, K. J. et Woodrow, A. (2012). *La réponse à l'intervention: Un modèle efficace de différenciation*. Montréal: Chenelière Éducation.

## OUTILS DIDACTIQUES RECENSÉS

- Bazinet, S. et Delisle, M. (2009). *Trottinette et tourniquet: Ateliers de motricité fine pour les enfants de 3 à 8 ans*. Longueuil: FDMT.
- Bernier, J., D. Bleau, L. et Nolin, M.-C. (2008). *Mon coffre à outils: Conscience phonologique*. Québec: Éditions Passe-Temps.
- Bernier, J., D. Bleau, L. et Nolin, M.-C. (2012). *Mon coffre à outils: L'alphabet*. Québec: Éditions Passe-Temps.
- Côté, C. et Patat, L. (2008). *Apprenti sons: Activités pour découvrir et apprendre les fondements de la lecture et de l'orthographe*. Montréal: Chenelière éducation.
- Gaudreau, A. (2017). *Émergence de l'écrit: Pour mieux préparer la réussite scolaire. 2<sup>e</sup> édition enrichie et actualisée*. Montréal: Chenelière éducation.
- Lajeunesse, I. (2012). *À la découverte du monde de l'écrit: Initier les enfants de 3 à 6 ans à l'utilisation courante de l'écriture*. Québec: Éditions CARD.
- Larose, D. (2012). *Apprendre à lire par le jeu: Activités pour jeunes élèves de 5 à 7 ans*. Montréal: Chenelière éducation.
- Sénécal, J., Beaulieu, M., Bonami, I., De Grandmont-Bernard, B., Doyon, P., Girard, B., Laflamme, B., Murray, C., Normand, C. et Rousseau Caron, C. (2009). *Jouons avec Cornemuse et ses amis*. Montréal: Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Nord-de-l'Île-de-Montréal.

**ANNEXE A**  
**DOCUMENT MINISTÉRIEL POUR APPUYER LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE**

**INVESTIR DANS DES MESURES PROBANTES ET  
 INNOVANTES POUR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES!**

Investissement 2015-2016

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES)

**MESURE 2 – RENFORCEMENT DES  
 RESSOURCES ET PRATIQUES DÉDIÉES À LA  
 RÉUSSITE EN LECTURE ET ÉCRITURE POUR LES  
 ÉLÈVES DU PRIMAIRE DES MILIEUX LES PLUS  
 DÉFAVORISÉS**

- Ajouter des ressources dans les écoles pour prévenir les difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture
  - Pour les élèves des maternelles 4 et 5 ans
  - Pour les élèves du premier cycle primaire (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années du primaire)
  - Pour les écoles de rang décile 10
- Normes d'allocation :
  - 1 ressource enseignante titulaire pour 6 groupes (animations de communautés de pratiques et soutien en classe)
  - 1 ressource enseignante - orthopédagogue pour 18 groupes<sup>1</sup>
  - 1 ressource professionnelle (orthophoniste, psychologue, psychoéducateur\*, orthopédagogue - agent de réadaptation de langage) pour 36 groupes
- Déploiement de 10 semaines
  - 268 écoles
  - 28 782 élèves
  - 1 922 groupes
  - 320 enseignants titulaires
  - 107 enseignants orthopédoques
  - 55 ressources professionnelles
- Coût : 7,5 M\$ en année financière<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Secteur anglophone : nous référons à des enseignants-ressources

<sup>2</sup> 10,7 M\$ en année scolaire

\* Discussion en cours pour intégrer deux corps d'emplois de professionnels supplémentaires

**Fondements**

- La réussite de la lecture et de l'écriture à la fin du 1<sup>er</sup> cycle primaire est le prédicteur le plus probant de réussite à long terme, donc de diplomation
- L'approche est innovante en accentuant le soutien principal par des ressources enseignantes dont font partie les orthopédoques
- L'approche permet d'assurer une formation continue de réflexion sur les pratiques et le transfert de la recherche
- Elle garantit des ressources dédiées aux plus petits
- Répond à des demandes de préoccupations de multiples acteurs : des parents, des syndicats, des directions, des chercheurs, du Conseil supérieur de l'éducation

Lecture et écriture : un  
 levier névralgique de  
 réussite des enseignants  
 et des élèves!

## ANNEXE B

## CANEVAS D'UNE PLANIFICATION HEBDOMADAIRE – LECTURE INTERACTIVE ENRICHIE

Livre utilisé : \_\_\_\_\_

Semaine : du \_\_\_\_\_ au \_\_\_\_\_

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
<b>Conscience de l'écrit</b> Un concept :	<b>Modèle de l'adulte</b>  Introduire concept, habileté et mot choisi dans le livre  Pas de questions aux enfants	<b>Erreurs de l'adulte</b>  <i>Je suis dans les patates aujourd'hui, aidez-moi les enfants !</i>	<b>Questions aux enfants</b>  Toujours avec concept, habileté et mot présentés lundi	<b>Inviter un enfant à faire la lecture devant le groupe</b>	<b>Laisser le livre aux mains des enfants</b>
<b>Inférence</b> Une habileté :					
<b>Vocabulaire littéraire</b> Un mot :					
<b>Conscience phonologique</b> Syllable, rime ou phonème		<b>Modèle de l'adulte</b>  Utiliser un mot facile inventé  <u>Ex. : rouvi</u>	<b>Questions aux enfants</b>  Utiliser un mot facile qui se trouve dans le livre  _____	<b>Questions aux enfants</b>  Utiliser un mot difficile qui se trouve dans le livre  _____	

ANNEXE C

OUTILS DIDACTIQUES RECENSÉS ET TRAITANT DE

L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT AU PRÉSCOLAIRE

Titre de l'ouvrage	Auteur(es)	Année de publication	Maison d'édition	Nombre d'activités
GUIDES PÉDAGOGIQUES				
<i>Apprenti sons: Activités pour découvrir et apprendre les fondements de la lecture et de l'orthographe</i>	Christine Côté et Laura Patat	2008	Chenelière Éducation	35
<i>Apprendre à lire par le jeu: Activités pour jeunes élèves de 5 à 7 ans</i>	Denise Larose	2012	Chenelière Éducation	35
<i>À la découverte du monde de l'écrit: Initier les enfants de 3 à 6 ans à l'utilisation courante de l'écriture</i>	Isabelle Lajeunesse	2012	CARD	24
<i>Émergence de l'écrit: Pour mieux préparer la réussite scolaire. 2<sup>e</sup> édition enrichie et actualisée</i>	Andrée Gaudreau	2017	Chenelière Éducation	157
TROUSSES PÉDAGOGIQUES				
<i>Mon coffre à outils: Conscience phonologique</i>	Julie Bernier, Louise D. Bleau et Marie-Claude Nolin	2008	Passe-Temps	11
<i>Jouons avec Cornemuse et ses amis</i>	Julie Sénécal, Manon Beaulieu, Isabelle Bonami, Bérangère de Grandmont-Bernard, Patricia Doyon, Brigitte Girard, Brigitte Laflamme, Chantal Murray, Chantal Normand et Caroline Rousseau Caron	2009	-	38
<i>Trottinette et tourniquet: Ateliers de motricité fine pour les enfants de 3 à 8 ans</i>	Sylvie Bazinet et Marjorie Delisle	2009	FDMT	90
<i>Mon coffre à outils: L'alphabet</i>	Julie Bernier, Louise D. Bleau et Marie-Claude Nolin	2012	Passe-Temps	15

ANNEXE D

HABILETÉS D'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT ET ACTIVITÉS TROUVÉES DANS LES OUTILS DIDACTIQUES RECENSÉS

		OUTILS DIDACTIQUES RETENUS POUR NOTRE ESSAI							
HABILETÉS D'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT TROUVÉES DANS LES OUTILS DIDACTIQUES RECENSÉS <sup>8</sup>	ACTIVITÉS TROUVÉES DANS LES OUTILS DIDACTIQUES RECENSÉS	Apprenti sons: Activités pour découvrir et apprendre les fondements de la lecture et de l'orthographe	Apprendre à lire par le jeu: Activités pour jeunes élèves de 5 à 7 ans	À la découverte du monde de l'écrit: Initier les enfants de 3 à 6 ans à l'utilisation courante de l'écriture	Émergence de l'écrit: Pour mieux préparer la réussite scolaire. 2 <sup>e</sup> édition enrichie et actualisée	Jouons avec Cornemuse et ses amis	Mon coffre à outils: Conscience phonologique	Trottinette et tourniquet: Ateliers de motricité fine pour les enfants de 3 à 8 ans	Mon coffre à outils: L'alphabet
Intérêt pour...	L'oral				1				
	La lecture			7	2				
	L'écriture			2	2				

<sup>8</sup> Signalons que certaines activités présentées dans ce tableau touchent plus d'une habileté d'émergence de l'écrit. C'est donc ce qui explique la différence entre le nombre d'activités présentées dans le présent tableau et le nombre d'activités se trouvant dans le tableau de l'Annexe C.



Conscience de l'écrit	Fonctions de la langue parlée				4				
	Fonctions de la lecture			7	26				
	Fonction de l'écriture				32				
	Lien entre l'oral et l'écrit				3				
	Orientation de l'écriture				10				
	Lecture gauche-droite			2					
	Phylactère				1				
Connaissances sur les lettres	Principe alphabétique			2	2				
	Correspondances graphèmes-phonèmes	8	5	3			1		
	Ordre alphabétique		1	2					2
	Écriture du prénom								
	Noms des lettres		17	1					8
	Sons des lettres		15						2
	Distinction lettres-chiffres			1					
	Majuscules et minuscules		11	1					7
	Tracé des lettres		1	4					3
	Repérage visuel (lettres)	1							

Sons	<i>Ail, ouille, eil, euil et ille</i>	1							
Concept de mot	Entité du mot				10				
	Classes de mots			1	7				
	Longueur des mots			1	2	3	1		
	Reconnaissance globale		24						
	Décodage de mots		20						1
	Écriture de mots		4		1				
	Repérage visuel (mots)	2							
	Compréhension de mots	1							1
	Petit mot dans le grand mot						2		
Concept de phrase	Concept de phrase				15	4			
	Écriture de phrases	1	12	1					
	Types de phrases		1						
	Espace entre les mots				6				
	Majuscule en début de phrase			1					
	Ponctuation		1		21				
	Compréhension de phrases	1	2						

Métalinguistique - Conscience phonologique (La syllabe)	Conscience syllabique	1							
	Syllabe commune						1		
	Segmentation syllabique		2	1	4	1	7		
	Ajout syllabique				1				
	Élision syllabique				1		1		
	Suppression syllabique				1		1		
	Fusion syllabique				2	3	2		
	Inversion syllabique					1			
	Substitution syllabique				1				
	Identification syllabique	2				3	6		
	Localisation syllabique				12		7		
Métalinguistique - Conscience phonologique (La rime)	Conscience de la rime			1		2			
	Identification de rimes		1	1	1				
	Jugement de rimes	1	1		2	3			
	Catégorisation de rimes	1			3	2	1		
	Évocation de rimes		5	1	2	1			

Métalinguistique - Conscience phonologique (Le phonème)	Conscience phonémique	1							
	Fusion phonémique				6	1			
	Segmentation phonémique		3	1	6		1		
	Identification phonémique			3	1	5	1		3
	Localisation phonémique	3		1	13		1		
	Substitution phonémique				1	1			
	Ajout phonémique				1	1			
	Suppression phonémique				1				
	Phonème initial		16	2	12		1		6
	Phonème final		5						
Métalinguistique - Autres	Conscience morphologique					2			
	Conscience syntaxique				1	6			1
	Conscience lexicale				1	1			
	Conscience sémantique					8			
Discrimination	Auditive	5		1	3		1		
	Visuelle		4	4	3				

Attention	Auditive				37		8		
	Visuelle	1			31				
Mémoire	Auditive			2	30		8		
	Visuelle	4	1	4	26				
Motricité fine	Prérequis à l'écriture		1					9	
	Mobilité digitale		1					16	
	Dissociation des segments du membre supérieur							13	
	Coordination visuomotrice		3					8	
	Croisement de la ligne médiane/Préférence manuelle							6	
Motricité globale	Contrôle postural/Stabilité proximale et de la ceinture scapulaire							27	
	Équilibre		3					7	
Motricité sensorielle	Disponibilité/Attention							7	
	Stimulation des sens							12	
	Schéma corporel							4	

Motricité (autres)	Planification motrice/Intégration bilatérale/Coordination		3					33	
	Habiletés orales-motrices							3	
Stratégies	De lecture			3	13				
	D'écriture	4			9				
Habiletés de langage	Vocabulaire		14	4	35				11
	Inférences			1					
Structure...	Du récit				7				
	Du texte descriptif				1				
	D'une carte de vœux				1				
	D'une lettre				3				

ANNEXE E

HABILETÉS D’ÉMERGENCE DE L’ÉCRIT ET ACTIVITÉS RETENUES  
POUR L’ÉLABORATION DU RÉPERTOIRE D’ACTIVITÉS

		OUTILS DIDACTIQUES RETENUS POUR NOTRE ESSAI							
HABILETÉS D’ÉMERGENCE DE L’ÉCRIT RETENUES POUR NOTRE ESSAI <sup>9</sup>	ACTIVITÉS RETENUES POUR NOTRE ESSAI	Apprenti sons: Activités pour découvrir et apprendre les fondements de la lecture et de l’orthographe	Apprendre à lire par le jeu: Activités pour jeunes élèves de 5 à 7 ans	À la découverte du monde de l’écrit: Initier les enfants de 3 à 6 ans à l’utilisation courante de l’écriture	Émergence de l’écrit: Pour mieux préparer la réussite scolaire. 2 <sup>e</sup> édition enrichie et actualisée	Jouons avec Cornemuse et ses amis	Mon coffre à outils: Conscience phonologique	Trottinette et tourniquet: Ateliers de motricité fine pour les enfants de 3 à 8 ans	Mon coffre à outils: L’alphabet
Conscience de l’écrit	Fonctions de la lecture			X	X				
	Fonctions de l’écriture				X				
	Lien entre l’oral et l’écrit				X				
	Orientation de l’écriture				X				
	Lecture gauche-droite			X					

<sup>9</sup> Signalons que certaines activités présentées dans ce tableau touchent plus d’une habileté d’émergence de l’écrit. C’est donc ce qui explique la différence entre le nombre d’activités présentées dans le présent tableau et le nombre d’activités se trouvant dans le tableau de l’Annexe C.

Connaissance alphabétique	Principe alphabétique			X	X				
	Correspondances graphèmes-phonèmes	X	X	X			X		
	Ordre alphabétique		X	X					X
	Écriture du prénom								
	Noms des lettres		X	X					X
	Sons des lettres		X						X
	Distinction lettres-chiffres			X					
	Majuscules et minuscules		X	X					X
	Tracé des lettres		X	X					X
Concept de mot	Entité du mot (lexicale)				X				
	Longueur des mots (mor).			X	X	X	X		
	Reconnaissance globale		X						
	Écriture de mots		X		X				
	Petit mot dans le grand mot (morphologie)						X		



Concept de phrase	Concept de phrase				X	X			
	Espace entre les mots				X				
	Majuscule début phrase			X					
	Ponctuation		X		X				
Conscience phonologique (La syllabe)	Conscience syllabique	X							
	Syllabe commune						X		
	Segmentation syllabique		X	X	X	X	X		
	Ajout syllabique				X				
	Élision syllabique				X		X		
	Fusion syllabique				X	X	X		
	Identification syllabique	X				X	X		
	Localisation syllabique				X		X		

Conscience phonologique (La rime)	Conscience de la rime			X		X			
	Identification de rimes		X	X	X				
	Jugement de rimes	X	X		X	X			
	Catégorisation de rimes	X			X	X	X		
Conscience phonologique (Le phonème)	Conscience phonémique	X							
	Fusion phonémique				X	X			
	Segmentation phonémique		X	X	X		X		
	Identification phonémique			X	X	X	X		X
	Localisation phonémique	X		X	X		X		
	Substitution phonémique				X	X			
	Ajout phonémique				X	X			
	Suppression phonémique				X				
	Phonème initial		X	X	X		X		X
	Phonème final		X						

Motricité fine	Prérequis à l'écriture		X					X	
	Mobilité digitale		X					X	
	Dissociation des segments du membre supérieur							X	
	Coordination visuomotrice		X					X	
	Croisement de la ligne médiane/Préférence manuelle							X	
Habiletés de langage	Vocabulaire		X	X	X				X

ANNEXE F  
RÉPERTOIRE D'ACTIVITÉS – VERSION PRÉLIMINAIRE

# Un cadre de référence pour l'insertion d'activités d'émergence de l'écrit : Éducation préscolaire

– Version préliminaire –

« Il ne faut pas enseigner le lire-écrire,  
il faut permettre à l'enfant de l'apprendre. »

– Émilie Ferreiro –



Un cadre de référence pour l'insertion  
d'activités d'émergence de l'écrit:  
Éducation préscolaire

– Version préliminaire –

Juillet 2018

---

Joannie Ladéroute

Essai de maîtrise – université de Sherbrooke

Direction: Martin Lépine, professeur, didactique du français

Conception et rédaction du document:

**Joannie Ladéroute**, étudiante à la *maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire*.

Directeur de maîtrise:

**Martin Lépine**, professeur, didactique du français

Évaluatrices du document:

**Michelle Khalil**, Orthophoniste

**Nathalie Ricard**, Conseillère pédagogique au préscolaire

**Amélie Bellemare**, Enseignante au préscolaire en milieu défavorisé

Les trames de fond contenues dans ce document proviennent du site web suivant:

<http://www.lianascrap.com/free-digital-paper-pack-only-in-dreams-set/>

Les activités contenues dans ce document ont été adaptées des sources suivantes:

- Bazinet, S. et Delisle, M. (2009). *Trottinette et tourniquet: Ateliers de motricité fine pour les enfants de 3 à 8 ans*. Montréal: FDMT.
- Bernier, J., D. Bleau, L. et Nolin, M.-C. (2008). *Mon coffre à outils: Conscience phonologique*. Québec: Les Éditions Passe-Temps.
- Brodeur, M., Dion, É., Godard, L., Gosselin, C., Mercier, J., Laplante, L., Vanier, N., Campeau, M.-È., Lapierre, M., Fournier, K. et Potvin, M.-È. (2008). *La forêt de l'alphabet*. Québec: Centre de Psycho-Éducation du Québec.
- Gaudreau, A. (2017). *Émergence de l'écrit: Pour mieux préparer à la réussite scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1<sup>re</sup> éd. 2004).
- Sénécal, J., Beaulieu, M., Bonami, I., De Grandmont-Bernard, B., Doyon, P., Girard, B., Laflamme, B., Murray, C., Normand, C. et Rousseau Caron, C. (2009). *Jouons avec Cornemuse et ses amis*. Montréal: Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Nord-de-l'Île-de-Montréal.
- <http://lescreationsdestephanief.blogspot.ca/2016/08/le-message-du-matin-reinvente.html>
- <http://mmeemilie1.blogspot.ca/2015/08/le-rassemblement-du-matin.html>
- <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/français/frlang/ele/alpha/chap4/c4.html>
- <http://recitpresco.qc.ca/pages/quelques-idees-pour-utiliser-le-tni-en-classe/pistes-dactivites/02-message-du-matin-les-orthog>
- <http://prescolaire.cssh.qc.ca/2016/05/26/message-du-matin/>

Avertissement sur la reprographie: Ce document peut être reproduit par un établissement scolaire québécois, à condition d'en mentionner la source.

© Joannie Ladéroute,  
Université de Sherbrooke

## Table des matières

AVANT-PROPOS.....	.....
PLANIFICATION ANNUELLE D'ACTIVITÉS D'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT .....	.....

### SEMAINE 3.....

ACTIVITÉ 1: MESSAGE DU MATIN .....	.....
ACTIVITÉ 2: LE CORPS HUMAIN .....	.....
ACTIVITÉ 3: ÉVEIL À L'ÉCRIT .....	.....
ACTIVITÉ 4: SEGMENTATION SYLLABIQUE .....	.....
ACTIVITÉ 5: LA LAMPE DE POCHE .....	.....
ACTIVITÉ 6: L'APPRENTI-MENUISIER .....	.....

### SEMAINE 4.....

ACTIVITÉ 7: MESSAGE DU MATIN .....	.....
ACTIVITÉ 8: L'AUTOMNE .....	.....
ACTIVITÉ 9: ÉVEIL À L'ÉCRIT .....	.....
ACTIVITÉ 10: IDENTIFICATION SYLLABIQUE .....	.....
ACTIVITÉ 11: LES CADENAS ET LEUR CLÉ .....	.....
ACTIVITÉ 12: LA BALLOUNE .....	.....

### SEMAINE 5.....

ACTIVITÉ 13: MESSAGE DU MATIN .....	.....
ACTIVITÉ 14: LES FRUITS .....	.....
ACTIVITÉ 15: ÉVEIL À L'ÉCRIT .....	.....
ACTIVITÉ 16: COMPARAISON SYLLABIQUE .....	.....
ACTIVITÉ 17: LES ESSUIE-GLACES .....	.....
ACTIVITÉ 18: LES PINCES .....	.....

## SEMAINE 6 .....

ACTIVITÉ 19: MESSAGE DU MATIN .....

ACTIVITÉ 20: LES ANIMAUX DU ZOO .....

ACTIVITÉ 21: ÉVEIL À L'ÉCRIT .....

ACTIVITÉ 22: CATÉGORISATION SYLLABIQUE .....

ACTIVITÉ 23: LA OUATE .....

ACTIVITÉ 24: CELUI-CI, CELUI-LÀ .....

## SEMAINE 7 .....

ACTIVITÉ 25: MESSAGE DU MATIN .....

ACTIVITÉ 26: LES DIVERSES CARACTÉRISTIQUES DES ANIMAUX .....

ACTIVITÉ 27: ÉVEIL À L'ÉCRIT .....

ACTIVITÉ 28: LA CIBLE .....

ACTIVITÉ 29: LA LAVEUSE .....

ANNEXE 1 .....

ANNEXE 2 .....

ANNEXE 3 .....

ANNEXE 4 .....

ANNEXE 5 .....

ANNEXE 6 .....



## Avant-propos

Auparavant, on laissait à l'école la responsabilité d'enseigner aux enfants à lire et écrire. Toutefois, on sait aujourd'hui que la lecture et l'écriture peuvent se construire, dès le plus jeune âge, par les interactions que vivent les enfants avec des modèles de lecteurs et de scripteurs. En effet, dès leur naissance, les enfants commencent à construire leurs représentations de l'écrit en interagissant avec les différentes manifestations écrites présentes partout dans leur environnement et c'est ce qu'on appelle la phase d'émergence de l'écrit.

L'émergence de l'écrit réfère aux premiers essais de l'enfant quant à la lecture et à l'écriture. Au préscolaire, il ne s'agit donc pas de préparer l'enfant à lire et à écrire, mais plutôt de l'accompagner dans son processus d'émergence de l'écrit. Ce concept fait référence à « toutes les acquisitions en lecture et en écriture (les connaissances, les habiletés et les attitudes) que l'enfant réalise sans enseignement formel, avant de lire de façon conventionnelle » (Giasson, 2003, p. 128).

Malheureusement, les enfants qui grandissent en milieux défavorisés auraient, pour diverses raisons, des interactions moins riches avec l'écrit que les enfants provenant de familles plus aisées, ce qui amènerait un désavantage quant à leurs habiletés d'émergence de l'écrit, et ce, dès l'âge de 4 ans.

Dans les faits, le niveau de développement d'un enfant dès son entrée à l'école conditionne en bonne partie les premières étapes de sa scolarisation. En effet, la probabilité qu'un élève réussisse en lecture en 1<sup>re</sup> année dépend en grande partie de ce qu'il aura appris à la maison et au préscolaire. Plusieurs études ont démontré qu'il

est possible de prévenir les difficultés en lecture à l'aide d'interventions précoces mises en place dès le préscolaire.

Donc, le gouvernement québécois prône la mise en place d'activités d'émergence de l'écrit dans les écoles primaires. Toutefois, que ce soit dans le *Programme de formation de l'école québécoise* ou dans la *Progression des apprentissages au primaire*, l'émergence de l'écrit au préscolaire n'apparaît pratiquement pas. Ainsi, nous croyons qu'il est difficile pour les enseignants du préscolaire, conscients de la place importante que devrait occuper l'émergence de l'écrit au préscolaire et, plus encore, en milieux défavorisés, d'intégrer des activités d'émergence de l'écrit dans leur planification quotidienne.

### Élaboration d'un répertoire d'activités

C'est donc pour cette raison que, dans le cadre de notre projet de maîtrise, nous avons choisi d'élaborer un répertoire d'activités à l'usage de ces enseignants et, ainsi, leur permettre de préparer leurs élèves à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui aura lieu lors de la 1<sup>re</sup> année.

De nos recherches sont sorties plusieurs facettes essentielles à aborder quant à l'émergence de l'écrit. Toutefois, pour la réalisation de notre répertoire d'activités, nous avons dû effectuer des choix. Alors, nous avons décidé de prioriser les facettes suivantes: le message du matin, le vocabulaire, la conscience de l'écrit, les connaissances alphabétiques, la motricité fine, ainsi que la conscience phonologique.

Tout d'abord, la conscience de l'écrit peut être suscitée par une simple activité, soit le message du matin. Ainsi, en nous basant sur certains sites internet, nous avons choisi de proposer une gradation d'activités pour les 9 premières semaines de l'année scolaire en lien avec les concepts de phrase, de mot et de lettre. Par la suite, nous

proposons simplement un réinvestissement des notions enseignées dans les autres colonnes de notre tableau de planification annuelle.

Ensuite, pour ce qui est des activités de vocabulaire, nous suggérons de les réaliser sous forme de causerie. La logique des thématiques proposée a été inspirée de Gaudreau (2017). Il est à noter que l'activité de vocabulaire devra être réalisée préalablement à l'activité de conscience de l'écrit à chaque semaine.

Puis, les activités de conscience de l'écrit, inspirées de Gaudreau (2017), feront suite à la causerie réalisée en début de semaine. En effet, plusieurs activités sont proposées dans cette colonne pour chaque semaine. Ceci dit, l'enseignante pourra décider de réaliser seulement une activité à chaque semaine. Pour les semaines des mois de septembre et octobre, la totalité des activités se retrouvent dans notre répertoire d'activités. Toutefois, à partir de la semaine 8, nous avons tout simplement énuméré les concepts survolés quant à la conscience de l'écrit. Ainsi, l'enseignante pourra planifier des activités grâce à ces suggestions ou encore se procurer le document de Gaudreau (2017) afin d'obtenir la suite de la planification.

En outre, la logique des activités de connaissances alphabétiques a été inspirée par Brodeur et ses collaborateurs (s.d.). Dans les faits, puisque l'enseignement formel des lettres commencera seulement à partir du mois de novembre, aucune activité détaillée ne sera présentée dans notre répertoire d'activités.

De ce fait, deux activités de motricité fine, tirées de Bazinet et Delisle (2004), seront proposées pour chacune des semaines des mois de septembre et octobre. Par la suite, lorsque l'enseignement formel des lettres commencera, nous proposerons seulement une activité de motricité fine à chaque semaine.

Finalement, les activités de conscience phonologique ont été inspirées de Gaudreau (2017), Bernier, D. Bleau et Nolin (2008), ainsi que Sénécal et ses collaborateurs (2009).

### Sections du répertoire d'activités

Notre répertoire d'activités sera divisé en deux sections. Dans un premier temps, nous avons décidé de présenter une planification annuelle pour les six facettes énumérées plus haut. Puis, dans un deuxième temps nous avons choisi de détailler les activités pour les mois de septembre et octobre pour chacune de ces facettes. Pour chacune des semaines détaillées, nous avons choisi une couleur particulière afin d'aider le lecteur à se situer.

À l'aide de ce répertoire d'activités, nous croyons que les enseignants pourront aisément commencer l'année scolaire avec des activités d'émergence de l'écrit pertinentes, adaptées et clé en main. Puis, à partir du mois de novembre, ils pourront continuer d'intégrer des activités d'émergence de l'écrit en se basant sur la planification annuelle proposée.

Il est important de noter que, dans notre répertoire d'activités, toutes les activités ont été adaptées pour être réalisées en grand groupe. De plus, pour chacune des activités, une note de bas de page a été insérée dans le but de signifier au lecteur d'où provient l'idée originale de l'activité. Finalement, nous avons conservé les notions adaptées au préscolaire uniquement, c'est-à-dire que nous n'avons pas inclus les notions de 1<sup>re</sup> année.

## Planification annuelle d'activités d'émergence de l'écrit

Mois	Semaines	Message du matin	Selon la thématique de la semaine...		Connaissances alphabétiques	Conscience phonologique (CP)	Motricité fine
			Vocabulaire	Conscience de l'écrit			
<b>Août</b>	1	X	X	X	X	X	X
<b>Septembre</b>	2	X	X	X	X	X	X
	3	<b>Activité 1</b> Sens de la lecture	<b>Activité 2</b> Le corps humain	<b>Activité 3</b> ○ Lien entre l'oral et l'écrit ○ Se servir des illustrations ○ Les intertitres ○ Utilité de la lecture	X	<b>Activité 4</b> Segmentation syllabique	<b>Activité 5</b> La lampe de poche <b>Activité 6</b> L'apprenti-menuisier
	4	<b>Activité 7</b> La phrase	<b>Activité 8</b> L'automne	<b>Activité 9</b> ○ Sens de la lecture ○ Utilité de la lecture	X	<b>Activité 10</b> Identification syllabique	<b>Activité 11</b> Les cadenas et leur clé <b>Activité 12</b> La balloune
	5	<b>Activité 13</b> La phrase (suite)	<b>Activité 14</b> Les fruits	<b>Activité 15</b> ○ Utilité de la lecture ○ Utilité de l'écriture	X	<b>Activité 16</b> Comparaison syllabique	<b>Activité 17</b> Les essuie-glaces <b>Activité 18</b> Les pinces

Octobre	6	<b>Activité 19</b> Le mot	<b>Activité 20</b> Les animaux du zoo	<b>Activité 21</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lien illustrations/texte</li> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Utilité de l'écriture</li> <li>○ Phylactères et intertitres</li> <li>○ Les rimes</li> <li>○ Orientation gauche-droite</li> <li>○ Stratégies de prédiction</li> <li>○ Espaces entre les mots</li> </ul>	X	<b>Activité 22</b> Catégorisation syllabique	<b>Activité 23</b> La ouate  <b>Activité 24</b> Celui-ci, celui-là
	7	<b>Activité 25</b> Le mot (suite)	<b>Activité 26</b> Les diverses caractéristiques des animaux	<b>Activité 27</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Espaces entre les mots</li> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Utilité de l'écriture</li> <li>○ Point d'exclamation</li> <li>○ Point d'interrogation</li> <li>○ Stratégies d'anticipation</li> <li>○ Lien entre l'oral et l'écrit</li> <li>○ Structure du récit</li> </ul>	X	Révision et ajustements	<b>Activité 28</b> La cible  <b>Activité 29</b> La laveuse
	8	La lettre	Le cirque	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Espaces entre les mots</li> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Utilité de l'écriture</li> <li>○ Point d'exclamation</li> <li>○ Utilité des illustrations</li> </ul>	X	Localisation syllabique	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Le sou en dessous</li> <li>○ La liste d'épicerie</li> </ul>
	9	La lettre (suite)	(Sujet libre)	X	X	Fusion syllabique	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ça balance</li> <li>○ Roule-Déroule</li> </ul>
	10	Réinvestissement	L'Halloween	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilité de l'écriture</li> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Orientation de l'écriture</li> <li>○ Point d'interrogation</li> <li>○ Stratégies d'anticipation</li> </ul>	X	Élision syllabique	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ La balade du crayon</li> <li>○ L'éponge</li> </ul>

<b>Novembre</b>	11	Réinvestissement	Le soin des dents	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lecture gauche-droite</li> <li>○ Concept de mot</li> <li>○ Lien entre l'oral et l'écrit</li> <li>○ Longueur des mots</li> <li>○ Utilité de l'écriture</li> </ul>	Lettre I	Révision et ajustements	Le cowboy
	12	Réinvestissement	Les parties du corps des animaux	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilité des illustrations</li> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Utilité de l'écriture</li> <li>○ Concept de mot</li> <li>○ Structure du texte descriptif</li> <li>○ Plaisir de lire</li> <li>○ Inférences</li> <li>○ Structure répétitive</li> </ul>	Lettre O	Comparaison de rimes	Le boxeur
	13	Réinvestissement	Les légumes	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Utilité de l'écriture</li> <li>○ Lien entre l'oral et l'écrit</li> <li>○ Concept de mot</li> <li>○ Concept de phrase</li> <li>○ Plaisir de lire</li> <li>○ Les rimes et les vers</li> <li>○ Structure d'un imagier</li> </ul>	Lettre U	Comparaison de rimes	Les cure-dents
	14	Réinvestissement	(Sujet libre)	X	Lettre A	Catégorisation de rimes	Le grand ménage

<b>Décembre</b>	15	Réinvestissement	Les jouets	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Utilité de l'écriture</li> <li>○ Concept de phrase</li> <li>○ Concept de mot</li> <li>○ Structure répétitive</li> <li>○ Utilité des illustrations</li> <li>○ Structure d'une lettre</li> </ul>	Lettre M	Catégorisation de rimes	La baguette magique
	16	Réinvestissement	Les vêtements	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Concept de mot</li> <li>○ Concept de phrase</li> <li>○ Point d'interrogation</li> <li>○ Point d'exclamation</li> <li>○ Utilité des illustrations</li> <li>○ Imagier</li> <li>○ Utilité de l'écriture</li> <li>○ Écriture gauche-droite</li> </ul>	Lettre L	Identification de rimes	La pâte transformée
	17	Réinvestissement	Noël	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Structure du récit</li> <li>○ Lien entre le texte et les illustrations</li> <li>○ Stratégies d'anticipation</li> <li>○ Point d'interrogation</li> <li>○ Point d'exclamation</li> <li>○ Les rimes</li> <li>○ Inférences</li> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Utilité de l'écriture</li> <li>○ Structure d'une lettre</li> </ul>	Lettre V	Identification de rimes	À moitié plein
	Congé	X	X	X	X	X	X



Janvier	Congé	X	X	X	X	X	X
	18	Réinvestissement	(Sujet libre)	X	Lettre N	Révision et ajustements	La danse des billes
	19	Réinvestissement	Les jeux d'hiver	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Concept de mot</li> <li>○ Concept de phrase</li> <li>○ Divers types de points</li> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Utilité de l'écriture</li> <li>○ Orientation gauche-droite</li> <li>○ Phylactère</li> </ul>	Lettre R	Révision et ajustements	Les vacances du crabe
	20	Réinvestissement	Les animaux en hiver	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Utilité de l'écriture</li> <li>○ Concept de phrase</li> <li>○ Vraisemblable/fantaisiste</li> <li>○ Divers types de points</li> </ul>	Lettre E	Identification phonémique	La soupe à mon ami
	21	Réinvestissement	Les dinosaures	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identification phonémique</li> <li>○ Correspondances graphèmes-phonèmes<sup>10</sup></li> <li>○ Points de suspension</li> <li>○ Point d'interrogation</li> <li>○ Intertitres et virgule</li> <li>○ Structure répétitive</li> <li>○ Prédications</li> <li>○ Concept de mot</li> <li>○ Concept de phrase</li> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Utilité de l'écriture</li> <li>○ Orientation gauche-droite</li> </ul>	Lettre F	Identification phonémique	La marche des oiseaux

<sup>10</sup> Les prochaines fois que nous parlerons des *correspondances graphèmes-phonèmes*, nous écrirons *correspondances g-p*.

<b>Février</b>	22	Réinvestissement	Les moyens de transport	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Utilité de l'écriture</li> <li>○ Divers types de points</li> <li>○ Structure répétitive</li> <li>○ Utilité des illustrations</li> <li>○ Concept de phrase</li> <li>○ Concept de mot</li> <li>○ Prédications</li> <li>○ Structure imagier</li> <li>○ Intertitres</li> </ul>	Lettre B	Comparaison phonémique	La marche de l'araignée
	23	Réinvestissement	La Saint-Valentin, l'amitié	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identification phonémique</li> <li>○ Correspondances g-p</li> <li>○ Concept de phrase</li> <li>○ Utilité du texte</li> <li>○ Utilité des illustrations</li> <li>○ Structure répétitive</li> <li>○ Point d'exclamation</li> <li>○ Prédications (vécu)</li> <li>○ Structure carte de vœux</li> <li>○ Utilité de l'écriture</li> </ul>	Lettre S	Comparaison phonémique	Le code secret
	24	Réinvestissement	Les contes de fée	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Schéma du récit</li> <li>○ Appréciation d'un conte</li> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Utilité de l'écriture</li> <li>○ Concept de phrase</li> <li>○ Correspondances g-p</li> <li>○ Marques du dialogue</li> <li>○ Orthographes approchées</li> </ul>	Lettre Z	Révision et ajustements	Les élastiques

<b>Février (suite)</b>	25	Réinvestissement	Les contes de fée (suite)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Schéma du récit</li> <li>○ Utilité de l'écriture</li> <li>○ Marques du dialogue</li> <li>○ Correspondances g-p</li> <li>○ Concept de phrase</li> <li>○ Orientation gauche-droite</li> <li>○ Concept de mot</li> <li>○ Orthographes approchées</li> </ul>	Lettre J	Catégorisation phonémique	L'écureuil
<b>Mars</b>	Congé	X	X	X	X	X	X
	26	Réinvestissement	(Sujet libre)	X	Lettre T	Catégorisation phonémique	Le piano
	27	Réinvestissement	Le printemps	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Correspondances g-p</li> <li>○ Concept de mot</li> <li>○ Concept de phrase</li> <li>○ Ponctuation</li> <li>○ Phylactère</li> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Prise de conscience par les élèves de leur évolution en écriture</li> </ul>	Lettre P	Localisation phonémique	Le défi des épaulettes
	28	Réinvestissement	La ferme	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Correspondances g-p</li> <li>○ Prédications</li> <li>○ Marques du dialogue</li> <li>○ Ponctuation</li> <li>○ Inférences</li> <li>○ Intertitres</li> <li>○ Orthographes approchées</li> </ul>	Lettre D	Localisation phonémique	L'incendie

Avril	29	Réinvestissement	La fête de Paques	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Divers types de points</li> <li>○ Marques du dialogue</li> <li>○ Correspondances g-p</li> <li>○ Inférences</li> <li>○ Rimes</li> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Utilité de l'écriture</li> <li>○ Structure d'une lettre</li> </ul>	Lettre H	Révision et ajustements	Le combat d'anneaux
	30	Réinvestissement	L'école	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Survol/Anticipation</li> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Utilité de l'écriture</li> <li>○ Utilité des illustrations</li> </ul>	Lettre C	Segmentation phonème initial	Le tour du monde
	31	Réinvestissement	La maison	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Concept de phrase</li> <li>○ Concept de mot</li> <li>○ Correspondances g-p</li> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Utilité de l'écriture</li> <li>○ Ponctuation</li> <li>○ Divers types de points</li> <li>○ Marques du dialogue</li> <li>○ Prédications</li> <li>○ Segmentation syllabique</li> </ul>	Lettre K	Segmentation phonème initial	Les gants magiques
	32	Réinvestissement	Mon quartier	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Structure répétitive</li> <li>○ Rimes</li> <li>○ Utilité des illustrations</li> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Divers types de points</li> <li>○ Concept de phrase</li> <li>○ Concept de mot</li> <li>○ Correspondances g-p</li> </ul>	Lettre Q	Segmentation phonémique	La pêche

<b>Mai</b>	33	Réinvestissement	Les métiers et les professions	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Concept de phrase</li> <li>○ Concept de mot</li> <li>○ Ponctuation</li> <li>○ Orientation gauche-droite</li> <li>○ Lien entre le texte et les illustrations</li> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Utilité de l'écriture</li> <li>○ Point d'exclamation</li> <li>○ Structure d'un imagier</li> <li>○ Structure répétitive</li> <li>○ Prise de conscience par les élèves de leur évolution en écriture depuis septembre</li> </ul>	Lettre G	Segmentation phonémique	Reprise d'activités appréciées
	34	Réinvestissement	Les livres	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Rimes</li> <li>○ Utilité des illustrations</li> <li>○ Divers types de livres</li> <li>○ Structure du récit</li> <li>○ Concept de phrase</li> <li>○ Concept de mot</li> <li>○ Ponctuation</li> <li>○ Segmentation syllabique</li> <li>○ Utilité/goût de la lecture</li> <li>○ Utilité/goût pour l'écriture</li> <li>○ Orientation gauche-droite</li> <li>○ Correspondances g-p</li> </ul>	Lettre W	Révision et ajustements	Reprise d'activités appréciées

<b>Mai (suite)</b>	35	Réinvestissement	Les insectes et les araignées	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Correspondances g-p</li> <li>○ Rimes</li> <li>○ Divers types de points</li> <li>○ Marques du dialogue</li> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Utilité/goût pour l'écriture</li> <li>○ Plaisir de lire</li> <li>○ Intertitres</li> <li>○ Structure du récit</li> <li>○ Concept de phrase</li> <li>○ Concept de mot</li> <li>○ Segmentation syllabique</li> <li>○ Orientation gauche-droite</li> <li>○ Ponctuation</li> </ul>	Lettre X	Fusion phonémique	Reprise d'activités appréciées
	36	Réinvestissement	La mer	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Correspondances g-p</li> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Utilité de l'écriture</li> <li>○ Divers types de points</li> <li>○ Marques du dialogue</li> <li>○ Rimes</li> <li>○ Structure d'un poème</li> <li>○ Intertitres</li> <li>○ Concept de phrase</li> <li>○ Orientation gauche-droite</li> <li>○ Prédications</li> <li>○ Structure du récit/imagier</li> <li>○ Plaisir de lire</li> </ul>	Lettre Y	Fusion phonémique	Reprise d'activités appréciées
	37	Réinvestissement	(Sujet libre)	X	é	Élision phonémique	Reprise d'activités appréciées

<b>Juin</b>	38	Réinvestissement	L'été et les vacances	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Correspondances g-p</li> <li>○ Utilité des illustrations</li> <li>○ Concept de mot</li> <li>○ Concept de phrase</li> <li>○ Ponctuation</li> <li>○ Stratégies de prédictions</li> <li>○ Utilité de la lecture</li> <li>○ Utilité/goût pour l'écriture</li> <li>○ Orientation gauche-droite</li> <li>○ Structure du récit</li> <li>○ Segmentation syllabique</li> <li>○ Passage vers la 1<sup>re</sup> année</li> </ul>	è	Élision phonémique	Reprise d'activités appréciées
	39	Réinvestissement	C'est la fête!	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilité de l'écriture</li> <li>○ Portes ouvertes (découvertes et apprentissages réalisés au cours de l'année quant à la langue parlée et écrite)</li> </ul>	ê	Révision et ajustements	Reprise d'activités appréciées
	40	X	X	X	X	X	X

# SEMAINE 3

## Activité 1: Message du matin <sup>11</sup>

Intention: Sens de la lecture

Mardi le 5 septembre 2018

Bonjour les élèves,

J'espère que vous avez passé une belle fin de semaine. J'ai  
bien hâte à la causerie. Je meurs d'envie de savoir ce que vous  
avez fait durant la fin de semaine.

Madame Joannie

Note: Les phrases proposées dans le recueil sont écrites à titre d'exemple. L'enseignante choisira des phrases qui conviendront à la réalité de sa classe.

Jours 1 et 2: Lire le message du matin à voix haute, en utilisant la baguette pour montrer le sens de la lecture aux élèves. S'assurer que les élèves suivent au tableau avec leurs yeux.

Jours 3 et 4: «Qui peut me montrer où commencer à lire le message du matin? Qui peut me montrer où se termine le message du matin?»

<sup>11</sup> <http://lescreationsdestephanief.blogspot.ca/2016/08/le-message-du-matin-reinvente.html>  
<http://mmeemilie1.blogspot.ca/2015/08/le-rassemblement-du-matin.html>  
<https://www.k12.gov.sk.ca/docs/français/frlang/elem/alpha/chap4/c4.html>  
<http://recitpresco.qc.ca/pages/quelques-idees-pour-utiliser-le-tni-en-classe/pistes-dactivites/02-message-du-matin-les-orthog>  
<http://prescolaire.cssh.qc.ca/2016/05/26/message-du-matin/>



## Activité 2: Le corps humain<sup>12</sup>

### Mots de vocabulaire:

Les parties du corps et les cinq sens, en prenant soin de faire découvrir aux enfants des mots moins connus, selon le niveau de développement de leur vocabulaire (par exemple: annulaire, auriculaire, cheville, index, majeur, nuque, poignet, pouce, etc.).

### Causerie:

L'enseignante rassemble les élèves autour d'elle. Elle anime une causerie sur le corps humain. Elle fait nommer aux élèves les parties du corps (on peut utiliser une poupée pour montrer chaque partie).

Elle discute avec les élèves de l'utilité de chacune des parties du corps. Elle les amène à prendre conscience que chaque partie du corps est essentielle au bon fonctionnement du corps humain.

---

<sup>12</sup> Activité adaptée de Gaudreau, A. (2017). *Émergence de l'écrit: Pour mieux préparer à la réussite scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1<sup>re</sup> éd. 2004).

## Activité 3: Éveil à l'écrit <sup>13</sup>

Chansons:

### 1. Des os, il en faut

Chanson entraînante, accompagnée d'un dessin animé

Alain Le Lait, [www.youtube.com/watch?v=bChrAwLzoSo](http://www.youtube.com/watch?v=bChrAwLzoSo)

### 2. Le boogie-woogie

[www.youtube.com/watch?v=ZMCYcleaklo](http://www.youtube.com/watch?v=ZMCYcleaklo): Chanson populaire

Comptine:

J'ai deux yeux, tant mieux!

[www.mamalisa.com/?t=fs&p=348](http://www.mamalisa.com/?t=fs&p=348)

<sup>13</sup> Activité adaptée de Gaudreau, A. (2017). *Émergence de l'écrit: Pour mieux préparer à la réussite scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1<sup>re</sup> éd. 2004).

### Lectures:

1. Ledu, S. (2013). *Le corps humain, nouvelle édition*. Toulouse, France: Milan jeunesse (coll. Mes années pourquoi).
2. Nadja (1995). *Cinq petits doigts*. Paris, France: L'École des loisirs (coll. Loulou et compagnie).
3. Tibo, G. (2005). *Le corps du petit bonhomme*. Montréal, Québec: Québec Amérique jeunesse.
4. Hédelin, P. (2013). *Le grand livre animé du corps humain*. Toulouse, France: Milan jeunesse (coll. Le grand livre animé).
5. Gouel, S. et al. (2016). *Tout nu, tout habillé*. Ill. L. Du Fay. Paris, France: Nathan (coll. Nathan comme un grand).
6. Church, C. (2014). *Dix petits orteils*. Markham, Ontario: Scholastic Canada.
7. Watt, F. (2013). *Mon corps*. Londres, Royaume-Uni: Usborne (coll. Je découvre...).
8. Longour, M. (2014). *Le corps*. Paris, France: Nathan (coll. Kididoc).
9. Collectif (2013). *Le corps humain*. Toulouse, France: Milan (coll. L'imagerie Milan petite enfance).
10. Ciboul, A. (2015). *Les cinq sens*. Paris, France: Nathan (coll. Kididoc).

À noter: Avec chacune des lectures, l'enseignante peut parler du titre, de l'auteur, de l'illustrateur, de la 4<sup>e</sup> de couverture, etc. Il peut également travailler les inférences, les prédictions, l'anticipation, l'appréciation, etc.

À réaliser avec les livres:

Livres 1 à 10: L'enseignante amène les élèves à constater qu'ils peuvent enrichir leur vocabulaire et leurs connaissances grâce aux livres. Elle les amène à prendre conscience que l'écrit est chargé de sens et que chaque mot écrit représente un mot qui peut se prononcer. Elle peut également leur faire observer qu'à partir des illustrations, ils peuvent souvent deviner, du moins en partie, ce qui est écrit.

Livre 4: L'enseignante fait observer aux élèves que les intertitres leur permettent d'anticiper le sujet abordé dans chaque section du livre.

Livres 7 et 9 (imagiers): En lisant, l'enseignante montre chaque mot du doigt. Elle amène ainsi les élèves à prendre conscience que chaque mot écrit représente un mot oral.

Livre 8: L'enseignante fait observer aux élèves que la lecture leur permet de répondre aux questions qu'ils se posent.

### Écriture:

Le groupe crée un imagier des parties du corps. Chaque élève choisit ou pige une partie du corps.

La page est divisée en trois parties: à gauche, on trouve un bonhomme générique sur lequel l'élève colorie la partie qui sera illustrée; à droite, il dessine uniquement cette partie du corps, en grand format. Au bas de la page, il écrit, avec le soutien de l'enseignante ou à l'aide d'un album, le nom de la partie du corps illustrée, précédé d'un déterminant (par exemple: la bouche, les oreilles, les cheveux, le nez, le front).

Les pages sont ensuite reliées pour former l'imagier du corps humain. Un ou deux élèves sont chargés de réaliser la couverture. L'enseignante présente et lit l'imagier aux élèves avant de le déposer au coin lecture.

## Activité 4: Segmentation syllabique <sup>14</sup>

### Matériel:

- Ruban à masquer
- Illustrations de mots comportant de une à cinq syllabes (Annexe 1)

Durée: 20 minutes

### Déroulement:

Cette activité, qui se déroulera en deux temps, permettra aux élèves de se développer une représentation visuelle de la longueur des mots.

- A) Avec un ruban à masquer, l'enseignante trace, sur le plancher, un grand rectangle divisé en cinq parties égales, Chaque enfant pige une illustration et prononce le mot qui y est indiqué. Il effectue ensuite, dans le rectangle dessiné par terre, les pas qui correspondent au nombre de syllabes du mot, et ce, tout en répétant le mot, syllabe par syllabe. Par exemple: A-lli-ga-tor (4 syllabes).
- B) Les enfants sont assis face au tableau sur lequel l'enseignante a affiché les cartons de l'Annexe 2. Les cartons sont placés sur une

---

<sup>14</sup> Activité adaptée de Gaudreau, A. (2017). *Émergence de l'écrit: Pour mieux préparer à la réussite scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1<sup>re</sup> éd. 2004).



ligne horizontale, en commençant à gauche par celui qui représente une syllabe, suivi de celui qui en représente deux, puis trois, puis quatre, en terminant par celui qui en représente cinq. À tour de rôle, les élèves viennent piger une illustration, puis compter, en partant du poignet gauche, le nombre de syllabes du mot qui y est représenté. Par la suite, ils vont déposer leur illustration sous le carton approprié.

### Variante:

Pour réaliser les activités A et B, plutôt que d'utiliser des illustrations, l'enseignante peut décider d'utiliser un bac rempli d'objets.

### Idées de réinvestissement:<sup>15</sup>

- Sauter dans des cerceaux à chaque syllabe;
- Taper dans les mains à chaque syllabe;
- Parler en robot;
- Mettre une bille devant soi pour chaque syllabe;
- Frapper avec un petit marteau sur chacun des ronds noirs illustrés sous un mot (chacun des ronds noirs représente une syllabe);
- Bingo d'illustrations: demander aux élèves de segmenter les mots en syllabes avant de placer les jetons sur les illustrations pigées.

---

<sup>15</sup> Bernier, J., D. Bleau, L. et Nolin, M.-C. (2008). *Mon coffre à outils: Conscience phonologique*. Québec: Les Éditions Passe-Temps.  
 Sénécal, J., Beaulieu, M., Bonami, I., De Grandmont-Bernard, B., Doyon, P., Girard, B., Laflamme, B., Murray, C., Normand, C. et Rousseau Caron, C. (2009). *Jouons avec Cornemuse et ses amis*. Montréal: Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Nord-de-l'Île-de-Montréal.

## Activité 5: La lampe de poche<sup>16</sup>

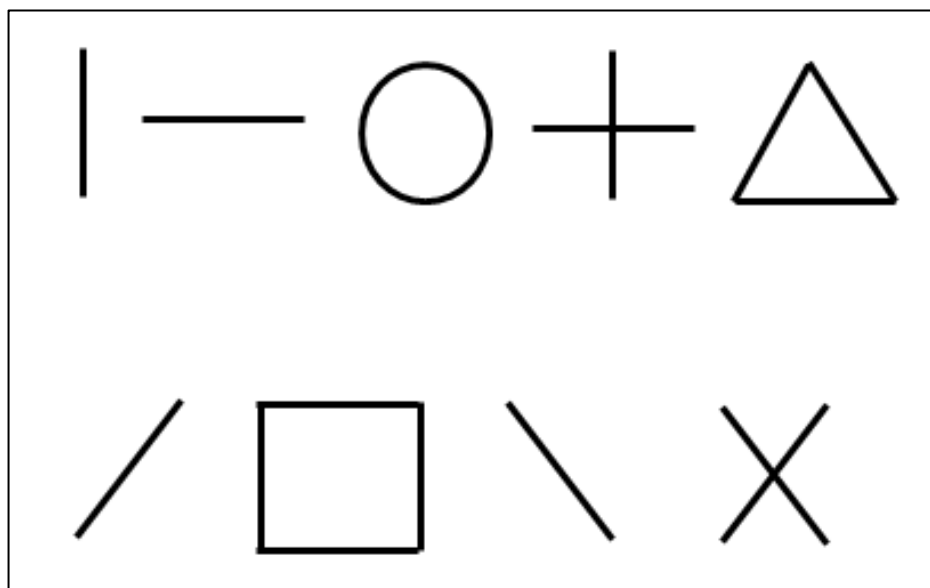
Habileté travaillée: Pré-requis à l'écriture

Matériel requis: Feuille *Lampe de poche*

Déroulement:

Dessiner une forme ou tracer une lettre vue sur une feuille en projetant la lumière d'une lampe de poche sur un mur.

Dessins suggérés, classés du plus simple au plus complexe:



<sup>16</sup> Adapté de Bazinet, S. et Delisle, M. (2009). *Trottinette et tourniquet: Ateliers de motricité fine pour les enfants de 3 à 8 ans*. Montréal: FDMT.



## Activité 6: L'apprenti-menuisier<sup>17</sup>

Habileté travaillée: Mobilité digitale

Matériel requis: Boulons, écrous, clé anglaise

Déroulement:

Assembler les boulons et les écrous.

Incorporer plus d'écrous que de boulons.

En duo:

Celui qui assemble en premier un boulon et son écrou gagne ou celui qui en assemble le plus gagne.

Variante:

Utiliser une clé anglaise pour déplacer des objets et les déposer dans un petit contenant.

---

<sup>17</sup> Adapté de Bazinet, S. et Delisle, M. (2009). *Trottinette et tourniquet: Ateliers de motricité fine pour les enfants de 3 à 8 ans*. Montréal: FDMT.

# SEMAINE 4

## Activité 7: Message du matin <sup>18</sup>

Intention: Le concept de phrase

Lundi le 10 septembre 2018

Bon matin les cocos!

Aujourd'hui, l'élève responsable est Samuel. Je suis certaine qu'il sera très bon dans son rôle. Q'en pensez-vous?

Votre enseignante

Jours 1 et 2: Attirer l'attention des élèves sur les lettres majuscules en début de phrases (mises en gras et soulignées) et leur dire que ces lettres s'appellent *majuscules* et que la première lettre d'une phrase est toujours majuscule.

---

<sup>18</sup> <http://lescreationsdestephanief.blogspot.ca/2016/08/le-message-du-matin-reinvente.html>  
<http://mmeemilie1.blogspot.ca/2015/08/le-rassemblement-du-matin.html>  
<https://www.k12.gov.sk.ca/docs/français/frlang/lem/alpha/chap4/c4.html>  
<http://recitpresco.qc.ca/pages/quelques-idees-pour-utiliser-le-tni-en-classe/pistes-dactivites/02-message-du-matin-les-orthog>  
<http://prescolaire.cssh.qc.ca/2016/05/26/message-du-matin/>

Jours 3, 4 et 5: Si possible, faire encercler les lettres majuscules en début de phrases par des élèves volontaires. Puis, attirer l'attention des élèves sur la ponctuation à la fin de la phrase (mise en gras et soulignée). Par la suite, dire aux élèves qu'une phrase se termine toujours avec une marque de ponctuation quelconque, que ce soit le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation ou les points de suspension.

**Note:** Pensez à utiliser plusieurs signatures différentes au courant de l'année scolaire. Par exemple, votre directeur préféré, la secrétaire, etc.

## Activité 8: L'automne<sup>19</sup>

### Mots de vocabulaire:

Arbre, branche, caduc, chute (des feuilles), conifère, feuille, hiberner, hiverner, jaune, météo, migration (des oiseaux), noircir, orangé, pluie, rouge, température, vent, vert, etc.

### Causerie:

L'enseignante rassemble les élèves autour d'elle. Elle discute avec eux des changements qu'ils peuvent observer à l'automne, par exemple:

- Les feuilles changent de couleur.
- Les arbres feuillus perdent leurs feuilles, alors que les conifères demeurent verts.
- On cueille les fruits mûrs dans les arbres fruitiers.
- Les fleurs fanent et meurent.
- Les pelouses jaunissent.
- La température baisse.
- Il pleut plus souvent.
- Le soleil brille moins souvent et moins longtemps.

---

<sup>19</sup> Activité adaptée de Gaudreau, A. (2017). *Émergence de l'écrit: Pour mieux préparer à la réussite scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1<sup>re</sup> éd. 2004).

- La nuit tombe plus tôt.
- Certains oiseaux migrent vers le Sud.
- Les écureuils se préparent à hiverner en faisant des provisions.
- D'autres animaux, comme les ours, se préparent à hiberner.
- Les grenouilles se préparent à s'enfoncer dans la vase.

## Activité 9: Éveil à l'écrit<sup>20</sup>

Poème:

L'automne  
 Les jolies feuilles de l'automne  
 Tournent, tournent et tourbillonnent.  
 Croquons, croquons les bonnes pommes  
 Qui mûrissent à l'automne.  
 Volent, volent les oiseaux,  
 S'en vont vers les pays chauds.  
 Tombent, tombent les gouttes d'eau  
 Mouillent, mouillent mon chapeau.

Lectures:

1. Gaudreau, A. (2007). « Monsieur le vent », *L'univers des sons* [Album de contes - Série A ou affichage géante de la série A]. Mont-Royal, Québec: Modulo.
2. Manceau, É. (2009). *Les quatre sains de Capucine la souris*. Toulouse, France: Milan jeunesse.

---

<sup>20</sup> Activité adaptée de Gaudreau, A. (2017). *Émergence de l'écrit: Pour mieux préparer à la réussite scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1<sup>re</sup> éd. 2004).

3. Gaudreau, A. (2008). « Le petit écureuil », *L'univers des sons* [Album de contes - Série B ou affichage géante de la série B]. Mont-Royal, Québec: Modulo.
4. Fowler, A. (2007). *Regarde, c'est l'automne*. Markham, Ontario: Scholastic Canada (coll. Apprentis lecteurs Sciences).
5. Collectif (2006). *Les quatre saisons*. Toulouse, France: Milan jeunesse (coll. Les premières images des tout-petits).
6. Zanimò (2000). *Maki, mes saisons*. Saint-Lambert, Québec: Dominique et compagnie (coll. Les mots de Zanimò).
7. Tibo, G. (2006). *Les quatre saisons de Simon*. Toronto, Ontario: Livres Toundra (coll. Simon).
8. Rousseau, L. et Chiasson, R. (2004). *Les quatre saisons de Galette*. Saint-Lambert, Québec: Dominique et compagnie (coll. Galette).
9. Jadoul, E. (2013). *Comme un secret*. Paris, France: L'École des loisirs (coll. Pastel).

### À réaliser avec les livres:

Livres 1 à 9: En suivant le texte du doigt et en questionnant les élèves, l'enseignante les amène à constater qu'on lit de la gauche vers la droite, et du haut vers le bas.

Livres 1 à 3, 8 et 9: L'enseignante amène les élèves à prendre conscience du plaisir que procure la lecture.

Livres 4 à 6, 8 et 9: L'enseignante amène les élèves à prendre conscience que la lecture permet d'enrichir leur vocabulaire et leurs connaissances.

#### Écriture:

Chaque élève reçoit une feuille au bas de laquelle est écrit le début de la phrase suivante: « J'aime l'automne parce que... »

Avec l'aide de l'enseignante ou d'un autre scripteur compétent (parent, élève plus âgé, stagiaire), l'élève complète la phrase et l'illustre. Chacun peut présenter son travail de vive voix, lors d'une causerie.

L'enseignante affiche ensuite les productions des élèves et invite ces derniers à admirer les œuvres de leurs camarades.

Puis, elle peut relier les pages pour faire un album sur l'automne, qu'elle lira aux élèves avant de le déposer au coin de lecture. Elle leur rappelle qu'ils pourront consulter leur album collectif lors des temps libres ou durant les moments consacrés à la lecture personnelle.



## Activité 10: Identification syllabique <sup>21</sup>

### Matériel:

- Cerceau
- Illustrations des mots-clés (Annexe 3)
- Illustrations à classer (Annexe 3)

**Durée:** 20 minutes (par mot-clé)

### Déroulement:

L'enseignante place un cerceau au centre d'un cercle formé par les élèves. Ensuite, elle prend l'illustration de l'un des mots-clés du tableau (Annexe 3), soit les « écouteurs », le « chapiteau » le « boulier » ou le « salon » et la place dans le cerceau.

Chaque élève reçoit, au hasard, une illustration (Annexe 3) faisant partie de la liste placée sous le mot choisi, que ce soit des mots partageant la même syllabe phonique finale ou non. À tour de rôle, chacun des élèves prononce à voix haute le mot illustré sur sa carte, dans la phrase suivante: *Je suis un astronaute, puis-je entrer dans le salon? Non.* ou *Je suis un melon, puis-je entrer dans le salon? Oui.*

---

<sup>21</sup> Activité adaptée de Gaudreau, A. (2017). *Émergence de l'écrit: Pour mieux préparer à la réussite scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1<sup>re</sup> éd. 2004).

Lorsque les deux mots se terminent avec la même syllabe phonique (par exemple, les mots *chapiteau* et *photo* se terminent avec la même syllabe phonique, même si elle n'est pas orthographiée de la même façon dans les deux mots), l'élève place sa petite carte à l'intérieur du cerceau. Lorsque ce n'est pas le cas, l'élève place sa carte à l'extérieur du cerceau.

Il est important d'augmenter progressivement le niveau de difficulté de l'activité. Dans un premier temps, l'enseignante ajoute des mots intrus dont la syllabe finale est facile à distinguer de la syllabe finale du mot-clé (la consonne et la rime diffèrent tous les deux; par exemple: *boulier-chapeau*).

Dans un deuxième temps, l'enseignante reprend l'activité en ajoutant des mots dont la dernière syllabe finale comporte la même consonne, mais une rime différente de la syllabe finale du mot-clé (par exemple: *salon-rouleau*).

Dans un troisième temps, elle ajoute des mots dont la dernière syllabe phonique se rapproche beaucoup de celle du mot-clé (par exemple: *écouteurs-chasseur*). Cette dernière étape exige que l'élève distingue bien la rime (par exemple: *eur* dans *facteur* et *chasseur*) de la syllabe finale entière (par exemple: *teur* dans *facteur*, mais pas dans *chasseur*).

**Note:** L'activité proposée vise seulement l'identification de la syllabe finale dans les mots. Il serait intéressant de travailler l'identification de syllabes situées ailleurs dans les mots. Par exemple, *Entends-tu la syllabe « ma » dans le mot « marionnette »?* ou *Entends-tu la syllabe « co » dans le mot « locomotive »?*

## Activité 11: Les cadenas et leur clé <sup>22</sup>

Habileté travaillée: Dissociation des segments du membre supérieur

Matériel requis: Différents cadenas, les clés respectives des cadenas

Déroulement:

Trouver la bonne clé et ouvrir les cadenas.

Par la suite, les verrouiller.

Ajouter des clés qui ne sont associées à aucun cadenas.

## Activité 12: La balloue <sup>23</sup>

Habileté travaillée: Coordination visuomotrice

Matériel requis: Raguelette de tennis, ballon gonflable, cerceau

Déroulement:

Tenir une raguelette de tennis en gardant les deux mains sur la poignée. Faire rebondir un ballon gonflable et ne pas le laisser toucher le sol.

Se tenir dans un cerceau pour faire l'exercice. Les pieds ne doivent pas sortir du cerceau.

---

<sup>22</sup> Adapté de Bazinet, S. et Delisle, M. (2009). *Trottinette et tourniquet: Ateliers de motricité fine pour les enfants de 3 à 8 ans*. Montréal: FDMT.

<sup>23</sup> Adapté de Bazinet, S. et Delisle, M. (2009). *Trottinette et tourniquet: Ateliers de motricité fine pour les enfants de 3 à 8 ans*. Montréal: FDMT.

# SEMAINE 5

## Activité 13: Message du matin<sup>24</sup>

Intention: Le concept de phrase (suite)

Vendredi le 21 septembre 2018

Allô les amis!

Aujourd'hui est une journée bien spéciale. C'est la première

journée de l'automne. Est-ce la saison préférée de quelqu'un?

Madame Josiane, votre éducatrice spécialisée préférée ☺

Phrase 1

Phrase 2

Phrase 3

Phrase 4

Jours 1 et 2: Demander à des élèves volontaires de venir encercler les lettres majuscules en début de phrase et les marques de ponctuation. Ensuite, encadrer les phrases et les compter, afin de modéliser la démarche aux élèves.

<sup>24</sup> <http://lescreationsdestephanief.blogspot.ca/2016/08/le-message-du-matin-reinvente.html>  
<http://mmeemilie1.blogspot.ca/2015/08/le-rassemblement-du-matin.html>  
<https://www.k12.gov.sk.ca/docs/français/frlang/elem/alpha/chap4/c4.html>  
<http://recitpresco.qc.ca/pages/quelques-idees-pour-utiliser-le-tni-en-classe/pistes-dactivites/02-message-du-matin-les-orthog>  
<http://prescolairecssh.qc.ca/2016/05/26/message-du-matin/>

### Jours 3 et 4:

- Demander à des élèves volontaires de venir encercler les lettres majuscules en début de phrase et les marques de ponctuation.
- Puis, demander à un élève de venir encadrer et compter les phrases.  
« Combien de phrases y a-t-il dans le message du matin? Comment pouvez-vous dire combien de phrases il y a? »
- Ensuite, expliquer comment faire pour compter les phrases.

### Jour 5:

- Demander à des élèves volontaires de venir encercler les lettres majuscules en début de phrases et les marques de ponctuation en fin de phrases.
- Puis, demander à un élève de venir encadrer et compter les phrases.
- Demander à un élève de venir nous montrer la première phrase.
- Demander à un élève de venir nous montrer la dernière phrase.

**Note:** Essayer de varier les différentes ponctuations (point, point d'interrogation, point d'exclamation et points de suspension) au courant de la semaine.

## Activité 14: Les fruits <sup>25</sup>

### Mots de vocabulaire:

Noms des fruits et leurs couleurs, noms des arbres fruitiers, plats à base de fruits (biscuit, compote, confiture, gâteau, gelée, salade, tarte, etc.), actions (couper, croquer, cueillir, déguster, manger, peler, trancher, etc.)

### Causerie:

L'enseignante rassemble les élèves autour d'elle. En les questionnant, elle anime une discussion sur les fruits.

- Quels fruits poussent à l'automne?
- Où pousse tel ou tel fruit?
- Quel est votre fruit préféré?
- Quels mets peut-on cuisiner avec des fruits? Lequel de ces mets préférez-vous?
- Pourquoi doit-on manger des fruits?

---

<sup>25</sup> Activité adaptée de Gaudreau, A. (2017). *Émergence de l'écrit: Pour mieux préparer à la réussite scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1<sup>re</sup> éd. 2004).

## Activité 15: Éveil à l'écrit <sup>26</sup>

Poème:

Le pommier  
L'hiver dernier, enneigé,  
Mon pommier s'est reposé,  
Mais quand vint le printemps,  
Il était très content.  
Pendant tout l'été,  
Ses beaux fruits ont poussé.  
Maintenant, c'est l'automne,  
Et je cueille les bonnes pommes.

Chansons:

1. Monsieur le vent (Gaudreau, A. [2007]. *L'univers des sons*. [Disque A]. Mont-Royal, Québec: Modulo.
2. Le grand bal de la salade (Gaudreau, A. [2007]. *L'univers des sons*. [Disque A]. Mont-Royal, Québec: Modulo.

<sup>26</sup> Activité adaptée de Gaudreau, A. (2017). *Émergence de l'écrit: Pour mieux préparer à la réussite scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1<sup>re</sup> éd. 2004).

## Lectures:

1. Gaudreau, A. (2007). « Monsieur le vent », *L'univers des sons* [Album de contes - Série A ou affiche géante de la série A]. Mont-Royal, Québec: Modulo.
2. Gaudreau, A. (2007). « Le grand bal de la salade », *L'univers des sons* [Album de contes - Série A ou affiche géante de la série A]. Mont-Royal, Québec: Modulo.
3. Mwankumi, D. (2015). *Les fruits du soleil*. Paris, France: L'École des loisirs (coll. Archimède).
4. Frattini, S. (2009). *Ramène ta fraise!* Toulouse, France: Milan jeunesse.
5. Rustad, M. E. H. (2013). *Les pommes: croquantes et juteuses*. Markham, Ontario: Scholastic Canada (coll. Vive l'automne!).
6. Wabbes, M. (2002). *J'aime les pommes*. Paris, France: L'École des loisirs (coll. Lutin poche).
7. Rousseau, L. (2011). *Galette raffole des fruits!* Ill. M.-C. Favreau. Saint-Lambert, Québec: Dominique et compagnie (coll. Galette).
8. Rousseau, L. (2011). *Galette s'en va aux pommes*. Ill. M.-C. Favreau. Saint-Lambert, Québec: Dominique et compagnie (coll. Galette).
9. St-Onge, C. (1999). *La salade de Fruto*. Mont-Royal, Québec: Modulo (coll. Millefeuilles).
10. Garant-Rousseau, M.-C. (2012). *Les fruits et légumes: quel casse-tête!* Québec, Québec: Les Éditions Passe-Temps.



11. Lété, N. (2002). *J'ai descendu dans mon jardin et j'ai cueilli*. Paris, France: Seuil jeunesse.

À réaliser avec les livres:

Livres 1 et 2: L'enseignante amène les élèves à prendre conscience que la lecture permet de se divertir et de découvrir un univers imaginaire.

Livres 2 et 5: L'enseignante amène les élèves à découvrir que la lecture peut servir à apprendre comment accomplir une tâche (par exemple, réaliser une recette).

Livres 3, 4 et 6 à 11: L'enseignante amène les élèves à découvrir que la lecture permet d'enrichir leur vocabulaire et leurs connaissances.

Livre 11: L'enseignante attire l'attention des élèves sur l'aspect esthétique de cet album. Elle les amène à constater que la beauté du livre ajoute au plaisir de la lecture. Elle peut leur proposer, comme activité de prolongement, de créer un collage ou un modelage représentant un bonhomme formé de fruits.

### Écriture:

L'enseignante photocopie pour chaque élève, une recette de son choix. L'élève écrit un petit mot à ses parents pour leur demander de réaliser cette recette à la maison avec lui (en suivant la recette ensemble, pour faire réaliser à l'enfant que la lecture peut aider à réaliser une tâche).

Le texte destiné aux parents est d'abord rédigé collectivement, puis copié par l'élève. Si les élèves éprouvent de la difficulté à copier le texte, l'enseignante peut transcrire le message elle-même, le photocopier et le distribuer aux élèves.

L'enseignante rédige, avec les élèves, un message demandant aux parents de fournir les ingrédients et les ustensiles nécessaires à la confection d'une compote de pommes. Le message est accompagné d'une liste qui permettra aux parents d'indiquer ce qu'ils accepteront de fournir, le moment venu.

L'enseignante amène les élèves à prendre conscience que l'écrit sert à communiquer avec une personne éloignée ou absente pour lui transmettre des informations ou une demande.

## Activité 16: comparaison syllabique <sup>27</sup>

**Matériel:** Six jeux d'illustrations (Annexe 4)<sup>28</sup>

**Durée:** 20 minutes

**Déroulement:**

L'enseignante présente trois illustrations aux élèves et leur demande d'identifier la syllabe commune aux trois mots.

Il est important d'augmenter progressivement le niveau de difficulté de l'activité. Dans un premier temps, l'enseignante présente seulement deux illustrations aux élèves et leur demande de trouver la syllabe commune. Dans un deuxième temps, elle présente trois illustrations aux élèves et leur demande de trouver la syllabe commune.

**Note:** Nous avons modifié certains mots se trouvant dans l'activité de Bernier, D. Bleau et Nolin (2008), puisque nous voulions utiliser les illustrations de Gaudreau (2017).

---

<sup>27</sup> Activité originale de Bernier, J., D. Bleau, L. et Nolin, M.-C. (2008). *Mon coffre à outils: Conscience phonologique*. Québec: Les Éditions Passe-Temps.

<sup>28</sup> Illustrations originales de Gaudreau, A. (2017). *Émergence de l'écrit: Pour mieux préparer à la réussite scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1<sup>re</sup> éd. 2004).

## Activité 17: Les essuie-glaces<sup>29</sup>

Habileté travaillée: Croisement de la ligne médiane/Préférence manuelle

Matériel requis: Aucun.

Déroulement:

Faire bouger les bras au-dessus de la tête comme le mouvement des essuie-glaces. Attention, les coudes ne doivent pas être pliés. Exercer une certaine tension dans nos bras (mouvement parallèle).

---

<sup>29</sup> Adapté de Bazinet, S. et Delisle, M. (2009). *Trottinette et tourniquet: Ateliers de motricité fine pour les enfants de 3 à 8 ans*. Montréal: FDMT.

## Activité 18: Les pinces<sup>30</sup>

Habileté travaillée: Pré-requis à l'écriture/Mobilité digitale

Matériel requis:

- Pinces à épiler
- Pinces à feuilles
- Pinces à linge
- Petits objets
- Baguettes chinoises
- Aliments
- Feuille mousse.

Déroulement:

- Ouvrir et fermer des pinces de différentes grosseurs. Utiliser des pinces plus difficiles à ouvrir.
- Ramasser de menus objets avec les pinces.
- Ouvrir et fermer deux pinces avec ses deux mains.
- Prendre des baguettes chinoises dans ses mains et ramasser les aliments disposés sur une table (par exemple: céréales, guimauves).
- Ajouter les bosses (épingles à linge) sur le dos d'un dinosaure découpé dans une feuille en mousse.

---

<sup>30</sup> Adapté de Bazinet, S. et Delisle, M. (2009). *Trottinette et tourniquet: Ateliers de motricité fine pour les enfants de 3 à 8 ans*. Montréal: FDMT.

# SEMAINE 6

## Activité 10: Message du matin <sup>31</sup>

Intention: Le concept de mot

Mardi le 25 septembre 2018

Bonjour à tous les élèves de la classe 001,

Je ① vous ② envoie ③ ces ④ petits ⑤ gâteaux ⑥ pour ⑦
votre ⑧ collation ⑨. Bon appétit!

Suzie, la maman de Luca

Phrase 1

Phrase 2

Jour 1: Encadrer les phrases dans le message du matin. Ensuite, choisir la première phrase et compter le nombre de mots. Encercler et signaler les mots en même temps que la lecture.

<sup>31</sup> <http://lescreationsdestephanief.blogspot.ca/2016/08/le-message-du-matin-reinvente.html>  
<http://mmeemilie1.blogspot.ca/2015/08/le-rassemblement-du-matin.html>  
<https://www.k12.gov.sk.ca/docs/français/frlang/elem/alpha/chap4/c4.html>  
<http://recitpresco.qc.ca/pages/quelques-idees-pour-utiliser-le-tni-en-classe/pistes-dactivites/02-message-du-matin-les-orthog>  
<http://prescolaire.cssh.qc.ca/2016/05/26/message-du-matin/>

Jour 2: Encadrer les phrases dans le message du matin. Ensuite, choisir la deuxième phrase et compter le nombre de mots. Encercler et signaler les mots en même temps que la lecture.

Jour 3: Encadrer les phrases dans le message du matin. Ensuite, choisir la dernière phrase et compter le nombre de mots. Encercler et signaler les mots en même temps que la lecture.

Jours 4 et 5: Demander à un élève volontaire de venir encadrer les phrases dans le message du matin. Ensuite, demander à un élève volontaire de choisir une phrase et de venir encercler les mots. Demander à un élève volontaire de venir compter le nombre de mots dans la phrase choisie.

## Activité 20: Les animaux du zoo <sup>32</sup>

Mots de vocabulaire:

Noms d'animaux sauvages (mâle, femme et petit).

Causerie:

L'enseignante rassemble les élèves autour d'elle. En les questionnant, elle anime une causerie sur les animaux que l'on peut admirer au zoo.

- Avez-vous déjà visité un zoo?
- Quels animaux avez-vous pu observer lors de cette visite?
- Quel animal vous a le plus intéressés?
- Quel animal vous a paru le plus dangereux?
- Quel animal avez-vous trouvé le plus beau?
- D'après vous, les animaux sont-ils heureux au zoo? Pourquoi?
- D'après vous, pourquoi les zoos existent-ils?

---

<sup>32</sup> Activité adaptée de Gaudreau, A. (2017). *Émergence de l'écrit: Pour mieux préparer à la réussite scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1<sup>re</sup> éd. 2004).



## Activité 21: Éveil à l'écrit <sup>33</sup>

Comptine:

Drôle de zoo!

Dans notre zoo rigolo,

Vivent d'étranges animaux:

Un kangourou tout poilu

Qui transporte une tortue.

Un petit éléphant gris

Pas plus gros qu'une souris.

Un chimpanzé aux poils verts

Qui pirouette dans les airs.

Une girafe à six pattes

Qui porte plusieurs cravates!

Chanson:

La visite au zoo

Chanson sur l'air de Savez-vous planter des choux?

[www.educatout.com/activites/themes/le-zoo.htm](http://www.educatout.com/activites/themes/le-zoo.htm)

---

<sup>33</sup> Activité adaptée de Gaudreau, A. (2017). *Émergence de l'écrit: Pour mieux préparer à la réussite scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1<sup>re</sup> éd. 2004).

## Lectures:

1. Gaudreau, A. (2007). « Le petit serpent rose », *L'univers des sons* [Album de contes - Série A ou affiche géante de la série A]. Mont-Royal, Québec: Modulo.
2. Gaudreau, A. (2007). « Zoé, le zèbre rose », *L'univers des sons* [Album de contes - Série A ou affiche géante de la série A]. Mont-Royal, Québec: Modulo.
3. Gaudreau, A. (2007). « Le gâteau de Gigi la girafe », *L'univers des sons* [Album de contes - Série A ou affiche géante de la série A]. Mont-Royal, Québec: Modulo.
4. Randell, B. (2002). *Maman tigre et ses petits*. Mont-Royal, Québec: Beauchemin (coll. GB+).
5. Randell, B. (2002). *Le faon dans la forêt*. Montréal, Québec: Beauchemin (coll. GB+).
6. Payette, A. (1999). *Le Grand Zoo universel*. Mont-Royal, Québec: Modulo (coll. Millefeuilles).
7. Traversy, M. (1999). *Mutinerie au zoo*. Mont-Royal, Québec: Modulo (coll. Millefeuilles).
8. Ledu, S. (2012). *Le zoo*. Toulouse, France: Milan jeunesse (coll. Mes docs à coller).
9. Escoffier, M. et Gauthier, M. (2016). *Tempête sur la savane*. Sherbrooke, Québec: D<sup>2</sup>eux.

10. Barret, J. (2011). *Il ne faut pas habiller les animaux*. Paris, France: L'École des loisirs.
11. Ohmura, T. (2011). *Faites la queue!* Paris, France: L'École des loisirs.
12. Kimiko (2016). *Maxidodos*. Paris, France: L'École des loisirs (coll. Loulou et cie).
13. De Mullenheim, S., Kim, S. et Luthringer, M. (2016). *Les animaux et leurs petits*. Paris, France: Deux coqs d'or (coll. Mon premier Dis pourquoi?).
14. Collectif (2014). *Mon coffret des bébés animaux* [4 livrets]. Paris, France: Auzou (coll. Éveil).
  - Les bébés animaux de compagnie
  - Les bébés animaux sauvages
  - Les bébés animaux de la ferme
  - Les bébés animaux de l'eau
15. Baussier, S. (2014). *Les bébés animaux*. Paris, France: Nathan (coll. Kididoc).
16. Beaumann, A.-S. (2013). *Les bébés animaux*. Paris, France: Tourbillon (coll. Anim'doc).

À réaliser avec les livres:

Livres 1 à 16: L'enseignante amène les élèves à prendre conscience du lien étroit qui existe entre le texte et les illustrations.

Livres 1 à 16: L'enseignante fait réaliser aux élèves que la lecture permet de se divertir, mais aussi d'apprendre. En effet, ils peuvent utiliser des livres pour enrichir leur vocabulaire et leurs connaissances. Après la lecture, elle pourra demander aux élèves de partager ce qu'ils ont appris de nouveau (par exemple, noms des animaux).

Livre 7: L'enseignante fait observer le phylactère (bulle de dialogue) et les mots qui riment.

Livre 9: Ce livre convient particulièrement bien à l'observation de l'orientation gauche-droite de l'écriture, car, à plusieurs reprises, une phrase débute sur la page de gauche et se termine sur celle de droite.

Livre 11: Comme les animaux sont introduits par ordre croissant de grandeur, on peut en profiter pour travailler la prédiction en demandant aux élèves d'annoncer les animaux qui seront introduits à la page suivante. Il est à noter qu'une prédiction peut être plausible, donc acceptable, sans toutefois être confirmée par la suite. Par exemple, dans cet album, il suffit que l'élève nomme des animaux un peu plus gros que ceux de la page actuelle pour que sa prédiction soit plausible; les animaux introduits par l'auteur ne seront pas nécessairement les mêmes que ceux proposés par les élèves. On trouve également des phylactères dans ce livre.

Livre 12: L'enseignante fait observer la différence entre les mots de l'imagier (mots isolés) et les vers (mots rassemblés pour former un message).

Elle leur demande de vérifier, dans chaque strophe, s'ils entendent des rimes ou non. Elle peut également leur faire observer que, pour certains animaux, le même mot désigne l'animal adulte et le petit.

Livre 13: L'enseignante explique aux élèves que les intertitres permettent d'anticiper le contenu de chaque section. Après avoir lu l'intertitre, elle demande aux élèves de prédire le sujet de la section qui suit.

Livres 15 et 16: L'enseignante fait observer aux élèves que la lecture leur permet de répondre aux questions qu'ils se posent.

### Écriture:

Les élèves forment des dyades. Avec l'aide de l'enseignante ou d'un autre scripteur compétent, chaque dyade compose une phrase sur un animal rigolo (prendre la comptine *Drôle de zoo!* Comme modèle) et l'illustre. L'enseignante affiche les travaux des élèves, puis les relie pour former un album qui sera déposé au coin lecture.

L'enseignante fait prendre conscience aux élèves qu'on peut écrire pour s'amuser et pour faire rire ses lecteurs. Pour aider les élèves à écrire correctement le nom de l'animal choisi, elle peut leur fournir un imagier ou des illustrations sur lesquelles le nom de l'animal est inscrit. Elle rappelle aux élèves que, lorsqu'ils écrivent, ils doivent respecter l'orientation gauche-droite et laisser des espaces entre les mots.

## Activité 22: Catégorisation syllabique <sup>34</sup>

### Matériel:

- Une boîte vide identifiée par la syllabe « ma »
- Une boîte vide identifiée par la syllabe phonique « si »
- Illustrations (Annexe 5)

Durée: 20 minutes

### Déroulement:

L'enseignante demande aux élèves de fermer les yeux pendant qu'elle cache les illustrations dans la pièce. Ensuite, elle demande aux élèves d'aller trouver les illustrations et de revenir s'asseoir devant les deux boîtes vides. À tour de rôle, chacun prononce à voix haute le mot illustré sur sa carte. Ensuite, l'enseignante demande à l'élève de déposer sa carte dans la bonne boîte. Puisque la plupart des élèves ne savent pas encore lire, l'enseignante peut leur rappeler au besoin: *Voici la boîte « ma », voici la boîte « si »*. Pour les élèves en difficulté, l'enseignante peut répéter le mot et accentuer la première syllabe (par exemple: ma-man).

---

<sup>34</sup> Sénécal, J., Beaulieu, M., Bonami, I., De Grandmont-Bernard, B., Doyon, P., Girard, B., Laflamme, B., Murray, C., Normand, C. et Rousseau Caron, C. (2009). *Jouons avec Cornemuse et ses amis*. Montréal: Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Nord-de-l'Île-de-Montréal.

## Activité 23: La ouate <sup>35</sup>

Habileté travaillée: Mobilité digitale

Matériel requis:

- Poire (à nez et à cuisson)
- Boule de ouate
- Feuille de papier
- Paille

Déroulement:

- A) En solo: Avec une poire, faire avancer une boule de ouate.
- B) En duo: Dans un terrain délimité, faire avancer la boule de ouate. Chacun essaie de l'amener dans le territoire adverse à l'aide de sa poire (jouer au soccer). S'accroupir ou ramper pour faire avancer la boule de ouate sur le plancher.

Variante 1: Chacun se déplace debout en retenant une boule de ouate ou une feuille de papier avec une paille.

Variante 2: Chacun se déplace d'un endroit désigné à un autre. L'enfant qui a apporté le plus d'objets gagne.

---

<sup>35</sup> Adapté de Bazinet, S. et Delisle, M. (2009). *Trottinette et tourniquet: Ateliers de motricité fine pour les enfants de 3 à 8 ans*. Montréal: FDMT.



## Activité 24: Celui-ci, celui-là <sup>36</sup>

Habileté travaillée: Dissociation des segments du membre supérieur

Matériel requis: Aucun.

Déroulement:

Joindre les doigts ensemble. Lever uniquement le doigt touché par une autre personne. Verbaliser le nom du doigt à lever. Par exemple, lève ton pouce gauche.

---

<sup>36</sup> Adapté de Bazinet, S. et Delisle, M. (2009). *Trottinette et tourniquet: Ateliers de motricité fine pour les enfants de 3 à 8 ans*. Montréal: FDMT.



# SEMAINE 7

## Activité 25: Message du matin<sup>37</sup>

Intention:

Le mot (suite)

Lundi le 1<sup>er</sup> octobre 2018

Allô les amis,

Le premier mois d'école est déjà passé!

Vous êtes des champions.

Bravo à tous.

Monsieur Thériault, votre directeur

Phrase 1

Phrase 2

Phrase 3

<sup>37</sup> <http://lescreationsdestephanief.blogspot.ca/2016/08/le-message-du-matin-reinvente.html>  
<http://mmeemilie1.blogspot.ca/2015/08/le-rassemblement-du-matin.html>  
<https://www.k12.gov.sk.ca/docs/français/frlang/elem/alpha/chap4/c4.html>  
<http://recitpresco.qc.ca/pages/quelques-idees-pour-utiliser-le-tmi-en-classe/pistes-dactivites/02-message-du-matin-les-orthog>  
<http://prescolaire.cssh.qc.ca/2016/05/26/message-du-matin/>

Jour 1: Encadrer les phrases dans le message du matin. Encercler les mots dans toutes les phrases. Trouver la phrase la plus courte (celle qui contient le moins de mots).

Jour 2: Encadrer les phrases dans le message du matin. Encercler les mots dans toutes les phrases. Trouver la phrase la plus longue (celle qui contient le plus de mots).

Jour 3: Encadrer les phrases dans le message du matin. Encercler les mots dans toutes les phrases. Trouver une phrase qui contient plus de 6 mots.

Jour 4: Encadrer les phrases dans le message du matin. Encercler les mots dans toutes les phrases. Trouver une phrase qui contient moins de 5 mots.

Jour 5: Encadrer les phrases dans le message du matin. Encercler les mots dans toutes les phrases. Trouver la phrase qui contient le mot « école », par exemple (choisir un mot qui s'est retrouvé souvent dans le message du matin plus tôt dans l'année).

## Activité 26: Les diverses caractéristiques des animaux<sup>38</sup>

Mots de vocabulaire:

Révision des noms des divers animaux; mode de locomotion (courir, galoper, glisser, grimper, marcher, nager, onduler, planer, ramper, sautiller, trotter, voler, etc.); habitats (forêt, grotte, jungle, marais, nid, savane, tanière, terrier, etc.); nourriture (baie, carnivore, feuille, fruits, herbivore, insecte, insectivore, larve, mammifère, omnivore, plante, poisson, racine, ver, etc.); cris (aboyer, beugler, braire, croasser, feuler, gronder, hennir, meugler, miauler, piailler, rugir, etc.)

---

<sup>38</sup> Activité adaptée de Gaudreau, A. (2017). *Émergence de l'écrit: Pour mieux préparer à la réussite scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1<sup>re</sup> éd. 2004).

### Causerie:

L'enseignante rassemble les élèves autour d'elle. Elle les amène à échanger sur les animaux qu'ils connaissent: leur apparence, leur mode de locomotion, leur cri, leur alimentation, leur habitat, etc.

- Les animaux se déplacent-ils tous de la même façon?
- Sont-ils tous capables de se rendre au sommet d'un arbre?
- Sont-ils tous capables de se déplacer dans l'eau? Sur terre? Dans les airs?
- Les animaux ont-ils tous des pattes?
- Comment tel ou tel animal se déplace-t-il?
- Êtes-vous capables d'imiter tel ou tel animal en train de se déplacer?
- Comment appelle-t-on le cri de cet animal?
- De quoi tel ou tel animal se nourrit-il?
- Comment appelle-t-on les animaux qui se nourrissent de plantes? De viande? D'insectes? De toutes ces choses?
- À quel endroit tel ou tel animal vit-il? Comment appelle-t-on sa maison?

## Activité 27: Éveil à l'écrit <sup>39</sup>

Comptine:

Que font les animaux?

Les crapauds et les kangourous  
Sautent, sautent comme des fous.

Les couleuvres et les serpents  
Glissent, glissent doucement.

Les abeilles et les oiseaux  
Volent, volent tout là-haut.

Les baleines et les poissons  
Nagent, nagent et tournent en rond.

Lectures:

1. Choux, N. (2008). *Qui crie quoi?* Toulouse, France: Milan jeunesse.
2. Frattini, S. (2009). *Au pied!* Toulouse, France: Milan jeunesse.
3. Ledu, S. (2008). *Les animaux de la savane*. Toulouse, France: Seuil jeunesse (coll. Mes p'tits docs).
4. Crozon, A. (2000). *Pour qui sont ces noisettes?* Paris, France: Seuil jeunesse.

<sup>39</sup> Activité adaptée de Gaudreau, A. (2017). *Émergence de l'écrit: Pour mieux préparer à la réussite scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1<sup>re</sup> éd. 2004).

5. Smith, A., Giles, J. et Randell, B. (2002). *Où vivent les animaux?* Montréal, Québec: Beauchemin (coll. GB+).
6. Haydon, J. (2005). *Qui a faim?* Mont-Royal, Québec: Modulo (coll. Colorissimo).
7. Laboucarie, S. et Nille, P. (2016). *Que font les animaux la nuit?* Paris, France: Tourbillon (coll. Anim'doc).
8. Laurent, F. (2015). *Tous aux abris.* Nice, France: Éditions du Ricochet.
9. Laurent, F. (2016). *Bon appétit, les animaux!* Nice, France: Éditions du Ricochet.
10. Pronto (2012). *Où habites-tu?* Paris, France: Seuil jeunesse.

À réaliser avec les livres:

Livres 1 à 10: L'enseignante fait observer aux élèves les espaces entre les mots. Elle les amène aussi à constater que la lecture permet d'enrichir leur vocabulaire et leurs connaissances.

Livre 3: L'enseignante fait observer aux élèves le point d'exclamation. Elle peut leur faire constater que ce signe est utilisé lorsque l'auteur veut exprimer une émotion (surprise, admiration, joie, etc.).

Livres 4, 6 et 8: L'enseignante fait observer aux élèves le point d'interrogation. Elle peut leur faire constater que ce signe est utilisé chaque fois que l'on pose une question.

Livres 5 et 6: L'enseignante fait observer aux élèves qu'ils peuvent anticiper une partie du contenu grâce à la structure répétitive du texte et aux illustrations.

### Écriture:

- A) Avec l'aide de l'enseignante ou d'un autre scripteur compétent, chaque élève complète la phrase suivante, puis l'illustre:

J'aimerais être \_\_\_\_\_ pour pouvoir me déplacer en \_\_\_\_\_.

Par exemple: J'aimerais être *un oiseau* pour pouvoir me déplacer en *volant*.

Lors d'une causerie, chacun présente ce qu'il a produit. L'enseignante amène les élèves à prendre conscience que chaque mot écrit possède un sens propre et représente un mot oral. Puis, l'enseignante affiche les travaux afin que tous puissent admirer à leur guise les œuvres de leurs camarades. Finalement, elle peut relier les pages pour créer un album qui sera déposé au coin lecture. L'enseignante présente d'abord l'album aux élèves et le lit avec eux. Elle leur suggère de le relire lors des moments libres ou durant les périodes consacrées à la lecture.

- B) En grand groupe, les élèves composent une histoire mettant en vedette un petit animal qui apprend à se déplacer (par exemple: un oiseau qui apprend à voler, un poisson qui apprend à nager, un kangourou qui apprend à sauter, etc.). Le petit animal éprouve des difficultés et il vit de drôles d'aventures.

Pour concevoir avec les élèves le plan de l'histoire, l'enseignante peut utiliser un cadre de récit illustré (Annexe 6). À l'aide de dessins, elle illustre les idées des élèves concernant l'exposition (le personnage principal, le moment, le lieu, l'état initial du personnage), l'élément déclencheur (l'animal veut apprendre à se déplacer), les aventures qu'il vivra et la situation finale. Ainsi, l'enseignante amène les élèves à découvrir explicitement la structure du récit, tout en expérimentant le plaisir de créer une histoire.

Lorsque le plan est terminé, l'enseignante écrit les phrases dictées par les élèves sur de grandes feuilles (11 X 17 pouces). Par la suite, les élèves forment autant d'équipes qu'il y a de feuilles. Chaque équipe illustre la phrase écrite sur la feuille qui lui est remise. Une équipe est chargée de réaliser la couverture. Les pages sont ensuite reliées pour former un album illustré. Avec l'aide des élèves, l'enseignante lit de nouveau l'histoire, puis dépose l'album au coin lecture.

**Note:** Cette activité se déroule sur plusieurs périodes.



## Activité 28: La cible <sup>40</sup>

Habileté travaillée: Coordination visuomotrice

Matériel requis: Balle ou ballon

Déroulement:

A) En solo: Couché au sol, sur le ventre, lancer une balle ou un ballon au mur vers une cible précise. Pui, attendre le retour de la balle ou du ballon et le lancer à nouveau.

B) En duo: Faire le même exercice, mais en lançant la balle ou le ballon à l'ami qui est installé en face de soi. Commencer l'exercice en étant près de son ami. S'éloigner de plus en plus tant qu'on récupère bien la balle ou le ballon à chaque lancer.

---

<sup>40</sup> Adapté de Bazinet, S. et Delisle, M. (2009). *Trottinette et tourniquet: Ateliers de motricité fine pour les enfants de 3 à 8 ans*. Montréal: FDMT.

## Activité 29: La laveur<sup>41</sup>

Habileté travaillée: Croisement de la ligne médiane/Préférence manuelle

Matériel requis: Aucun

Déroulement:

Se tenir debout, le corps bien droit, les mains sur les hanches. Les pieds fixés au plancher, tourner le bassin vers la droite et vers la gauche. En tournant vers la droite, faire un son (par exemple, « chlik ») et utiliser un autre son pour la gauche (par exemple, « chlak »). Refaire le mouvement, en disant les mots « gauche » et « droite ».

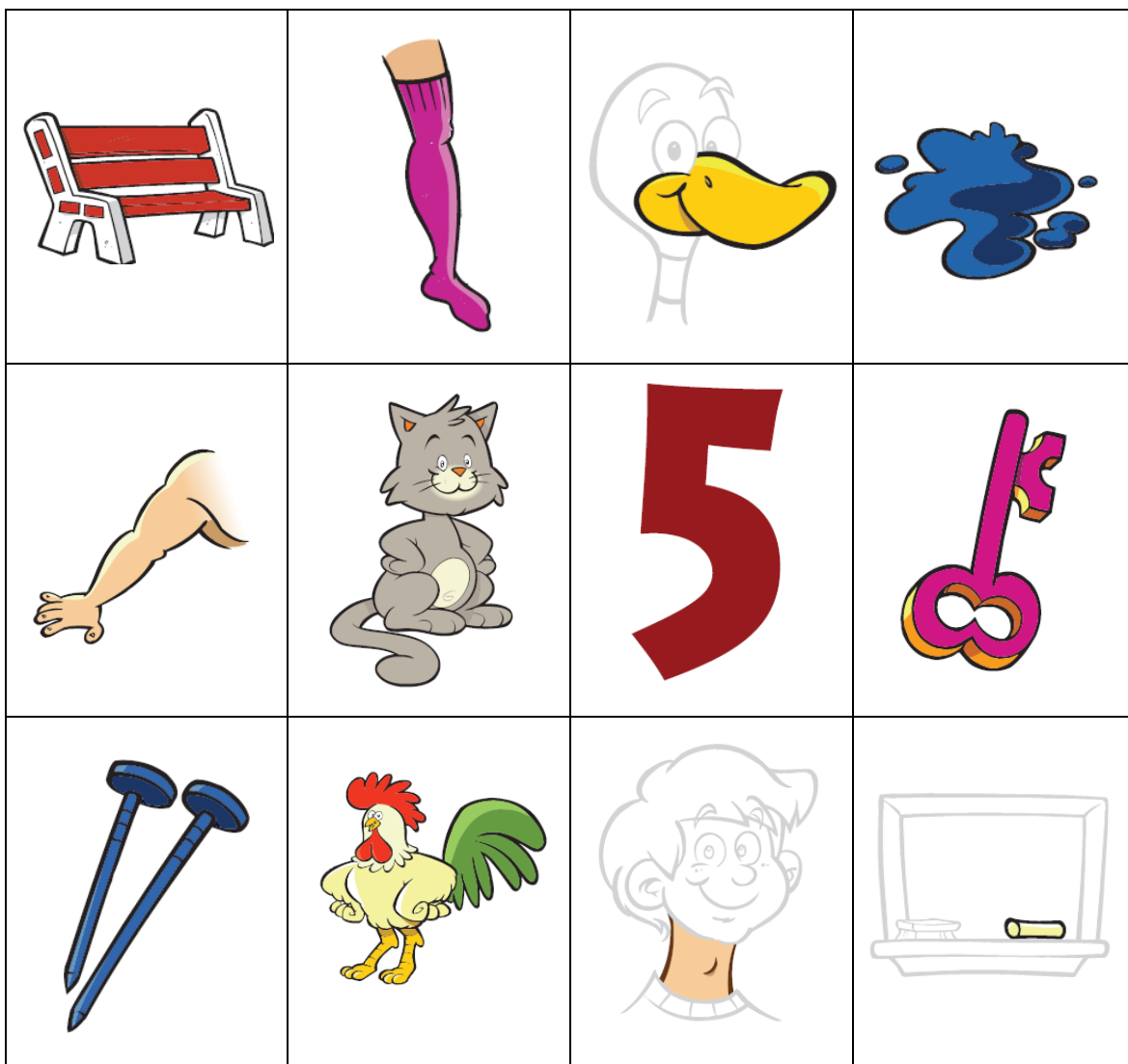
---

<sup>41</sup> Adapté de Bazinet, S. et Delisle, M. (2009). *Trottinette et tourniquet: Ateliers de motricité fine pour les enfants de 3 à 8 ans*. Montréal: FDMT.

# Annexe 1

Des mots à une syllabe:

Banc, bas, bec, bleu, bras, chat, cing, clé, clou, cog, cou, craie, dé, dent, deux, dix, doigt, faon, fée, fer, feu, fil, fleur, lit, loup, main, mer, mur, neuf, nez, nid, noir, œuf, oie, or, os, ours, pain, paon, pic, pied, pluie, pneu, pois, pot, etc.



Illustrations tirées de Gaudreau (2017)



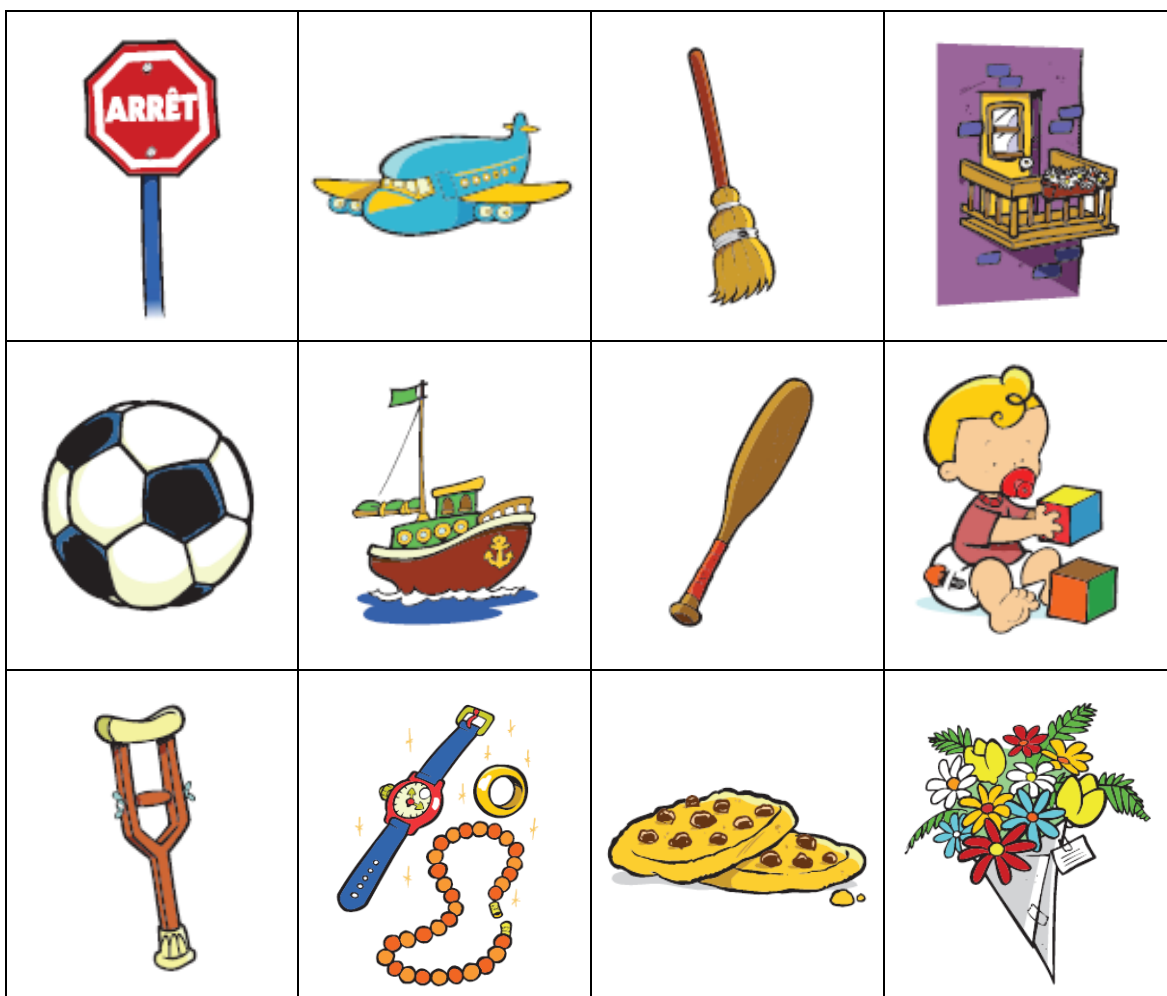
Illustrations tirées de Gaudreau (2017)

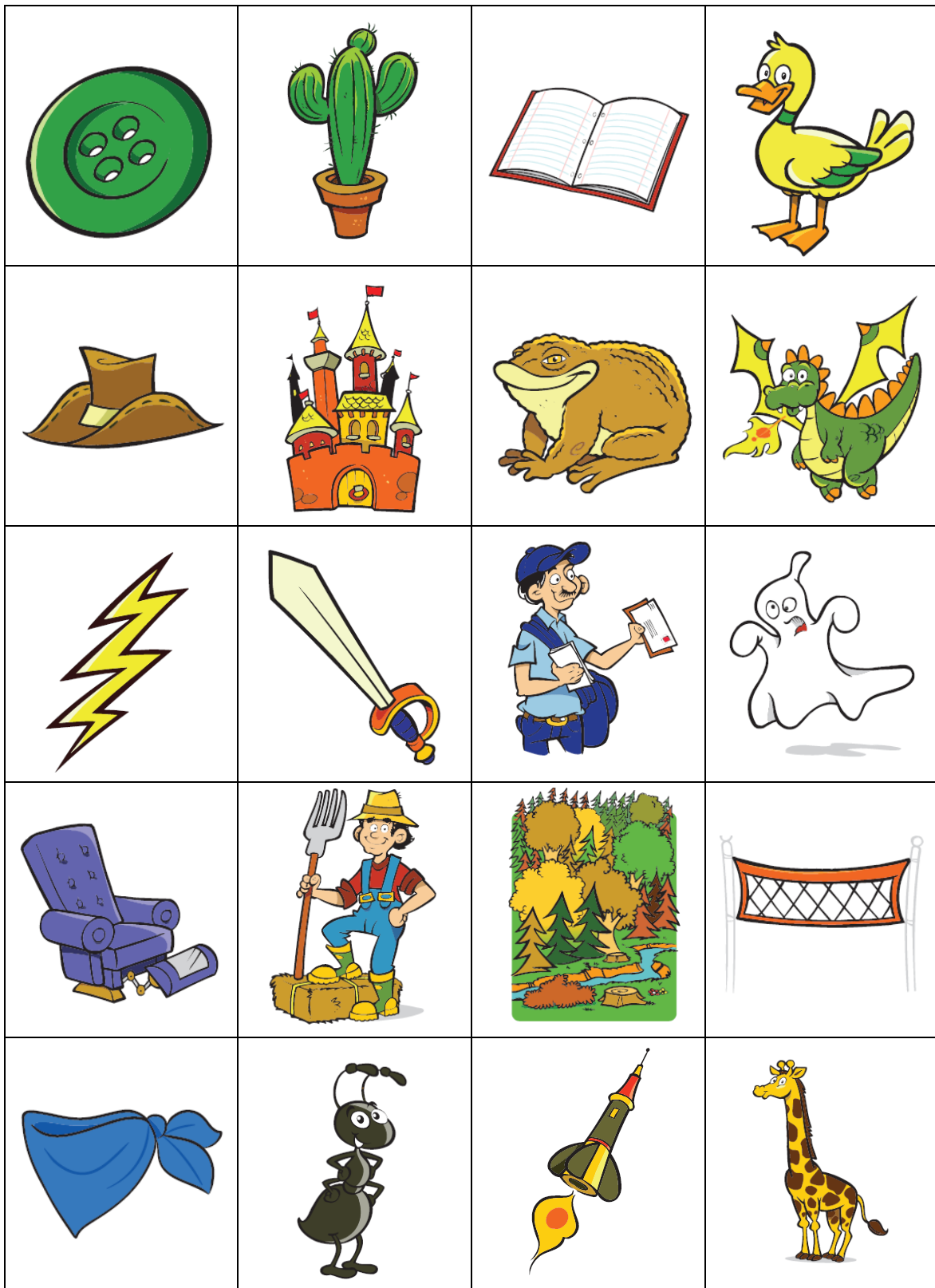


Illustrations tirées de Gaudreau (2017)

### Des mots à deux syllabes:

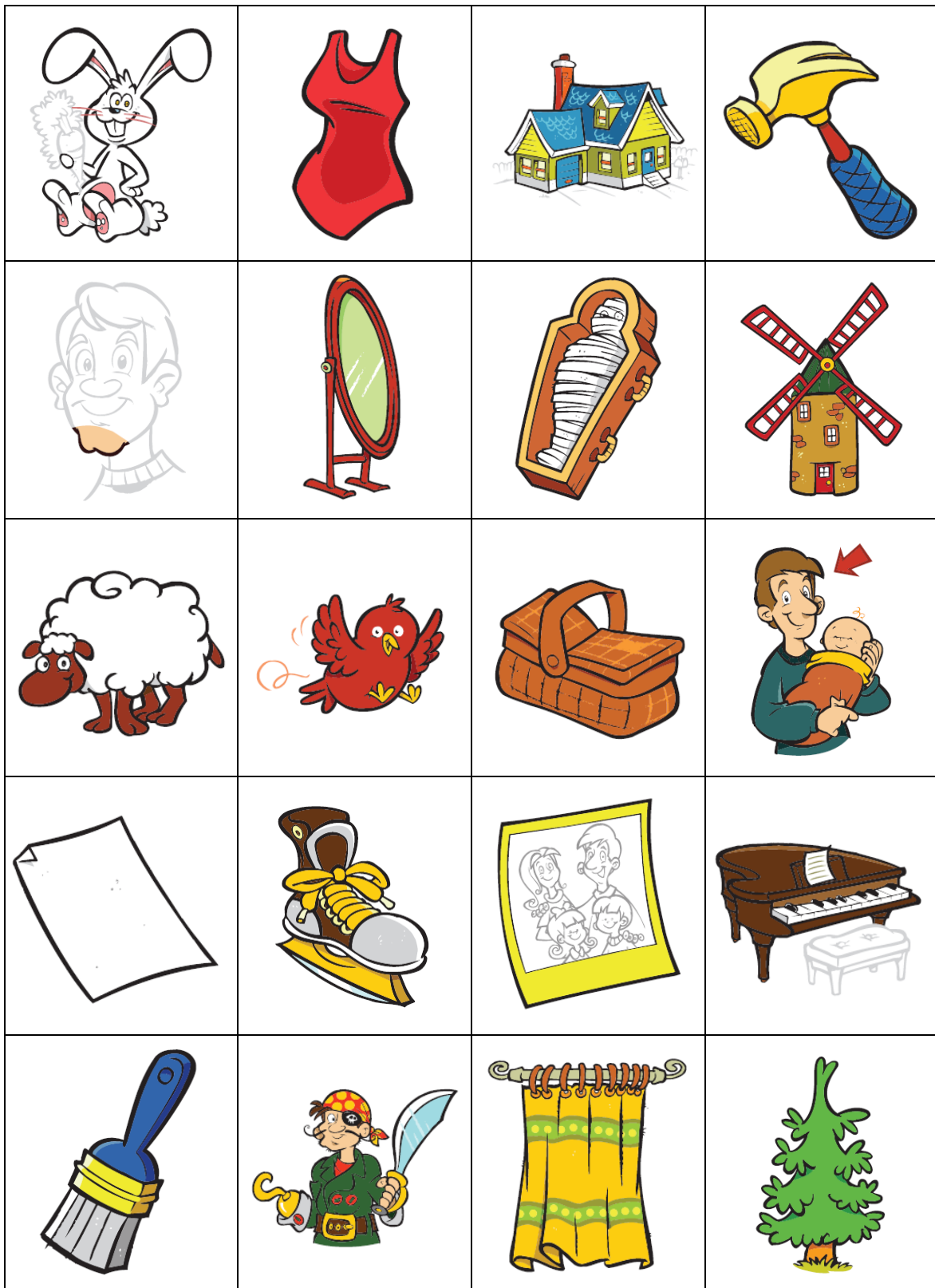
Arrêt, avion, balai, balcon, ballon, bateau, bâton, bébé, béquille, bijou, biscuit, bouquet, bouton, cactus, cahier, canard, chapeau, château, crapaud, dragon, éclair, épée, facteur, fantôme, fauteuil, fermier, filet, forêt, foulard, fourmi, fusée, girafe, lapin, maillot, maison, marteau, menton, miroir, momie, moulin, mouton, oiseau, panier, papa, papier, patin, photo, piano, pinceau, pirate, rideaux, sapin, etc.





Illustrations tirées de Gaudreau (2017)



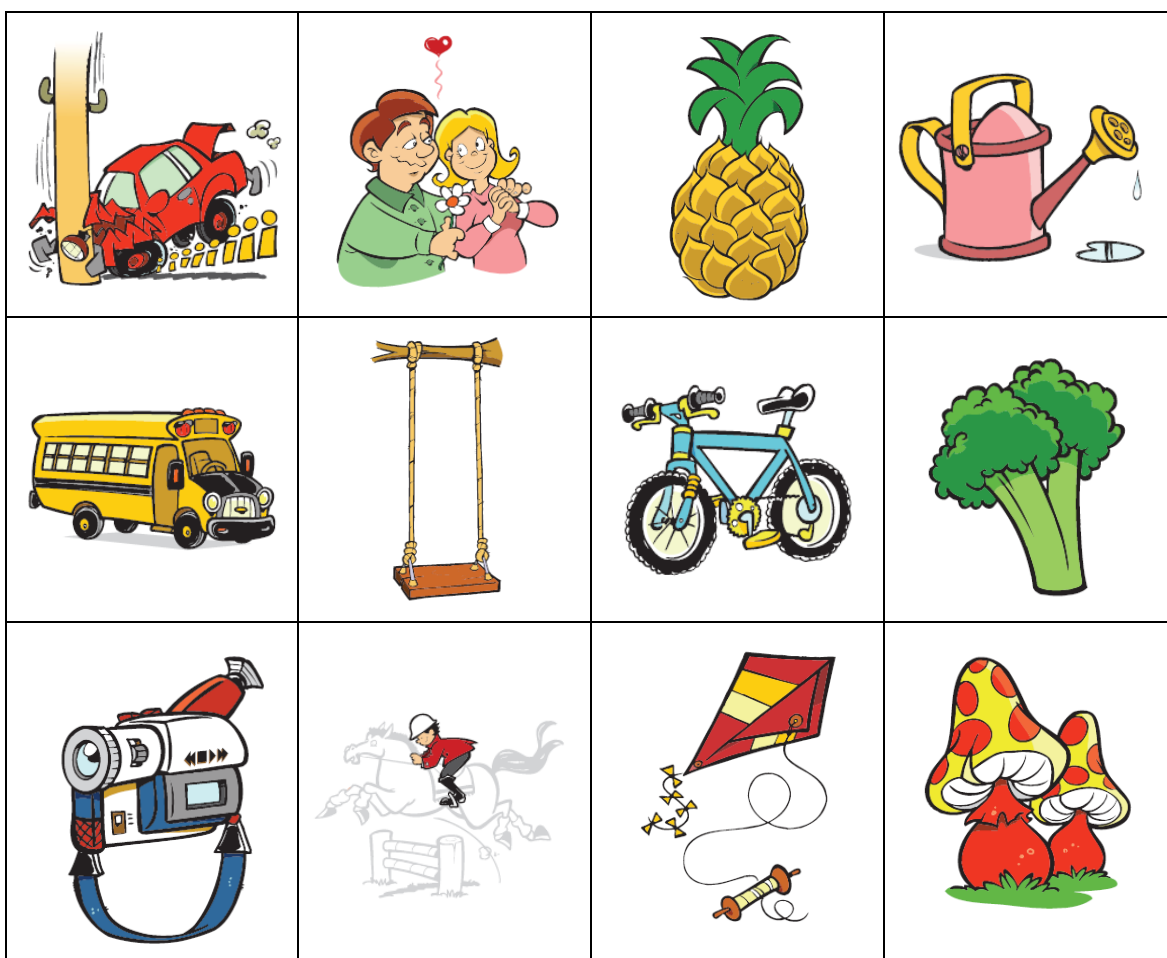


Illustrations tirées de Gaudreau (2017)



### Des mots à trois syllabes:

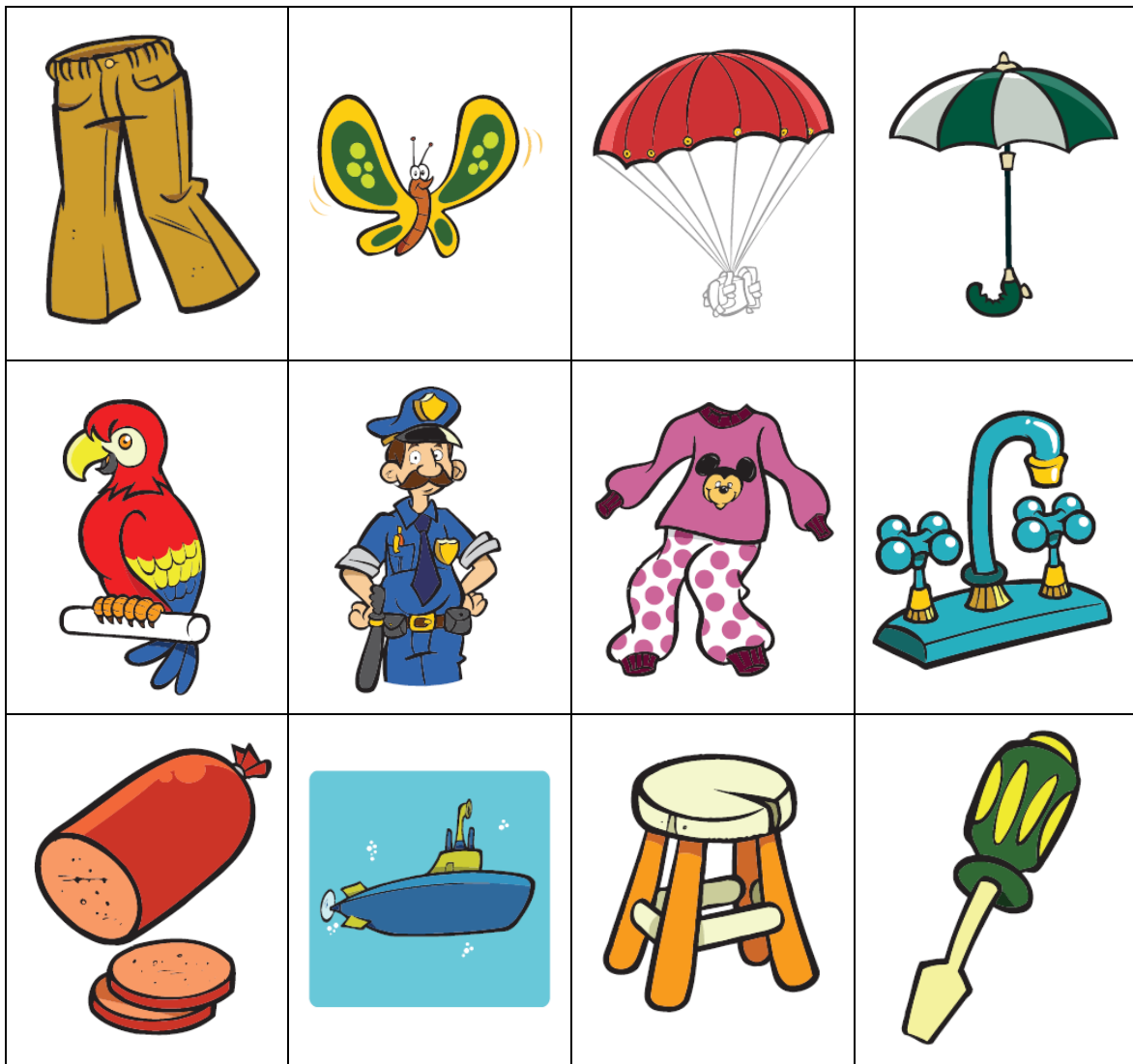
accident, amoureux, ananas, arrosoir, autobus, balançoire, bicyclette, brocoli, caméra, cavalier, cerf-volant, champignon, chandelier, chevalet, chevalier, chocolat, domino, écureuil, éléphant, escabeau, escalier, escargot, éventail, kangourou, lavabo, léopard, magasin, magicien, menuisier, oreiller, orignal, pamplemousse, pantalon, papillon, parachute, parapluie, perroquet, policier, pyjama, robinet, salami, sous-marin, tabouret, tournevis, etc.



Illustrations tirées de Gaudreau (2017)



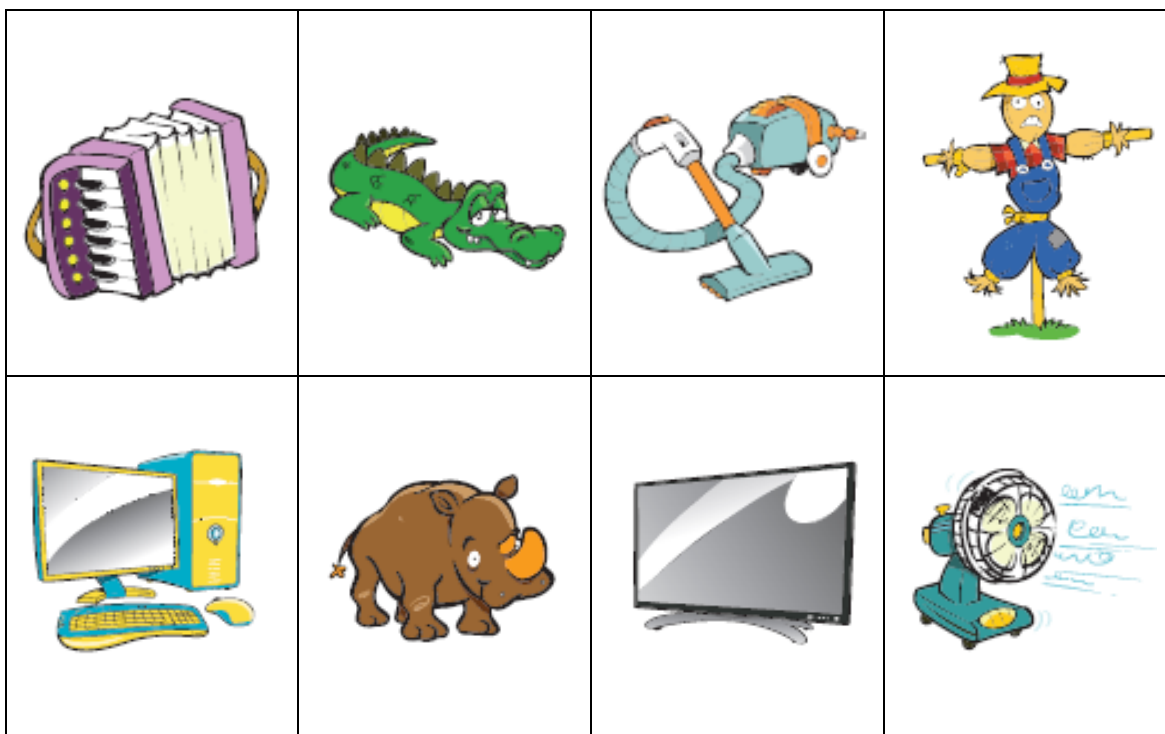
Illustrations tirées de Gaudreau (2017)



Illustrations tirées de Gaudreau (2017)

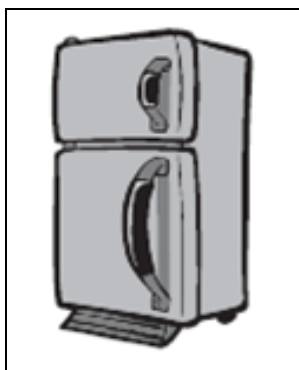
Des mots à quatre syllabes:

Accordéon, alligator, aspirateur, épouvantail, ordinateur, rhinocéros, téléviseur, ventilateur, etc.



Des mots à cinq syllabes:

Réfrigérateur, etc.



Illustrations tirées de Gaudreau (2017)

## Annexe 2


# Annexe 3

Écouteurs	Chapiteau	Boulier	Salon
Des mots dont la syllabe phonique finale est identique à celle du mot-clé			
Aspirateur	Bateau	Cavalier	Ballon
Facteur	Château	Chandelier	Melon
Ordinateur	Gâteau	Chevalier	Pantalon
Réfrigérateur	Manteau	Collier	Talon
Tracteur	Moto	Escalier	Violon
Ventilateur	Photo	Soulier	
	Poteau	Voilier	
	Râteau		
Des mots dont la syllabe phonique finale est différente de celle du mot-clé			
Balançoire	Maison	Abeille	Astronaute
Béquille	Marionnette	Avion	Banane
Champignon	Moufette	Berceau	Biscuit
Couronne	Orignal	Cafetière	Cactus
Dauphin	Pamplemousse	Chevreuil	Caméra
Dragon	Parachute	Concombre	Cuillère
Épine	Perroquet	Dentiste	Dromadaire
Fenêtre	Pommier	Échelle	Écureuil
Girafe	Poubelle	Épingle	Fermier
Grenouille	Requin	Fourchette	Fromage
Jardin	Rondelle	Framboise	Garage
Journal	Ruban	Habit	Harmonica
Léopard	Sablier	Hibou	Incendie
Lunettes	Sorcière	Tournevis	Kangourou
Melon	Tambour	Trompette	Légume
Nuage	Téléphone	Volcan	Limonade
Papillon	Toupie	Zèbre	Métronome

## Écouteurs

Mot-clé:

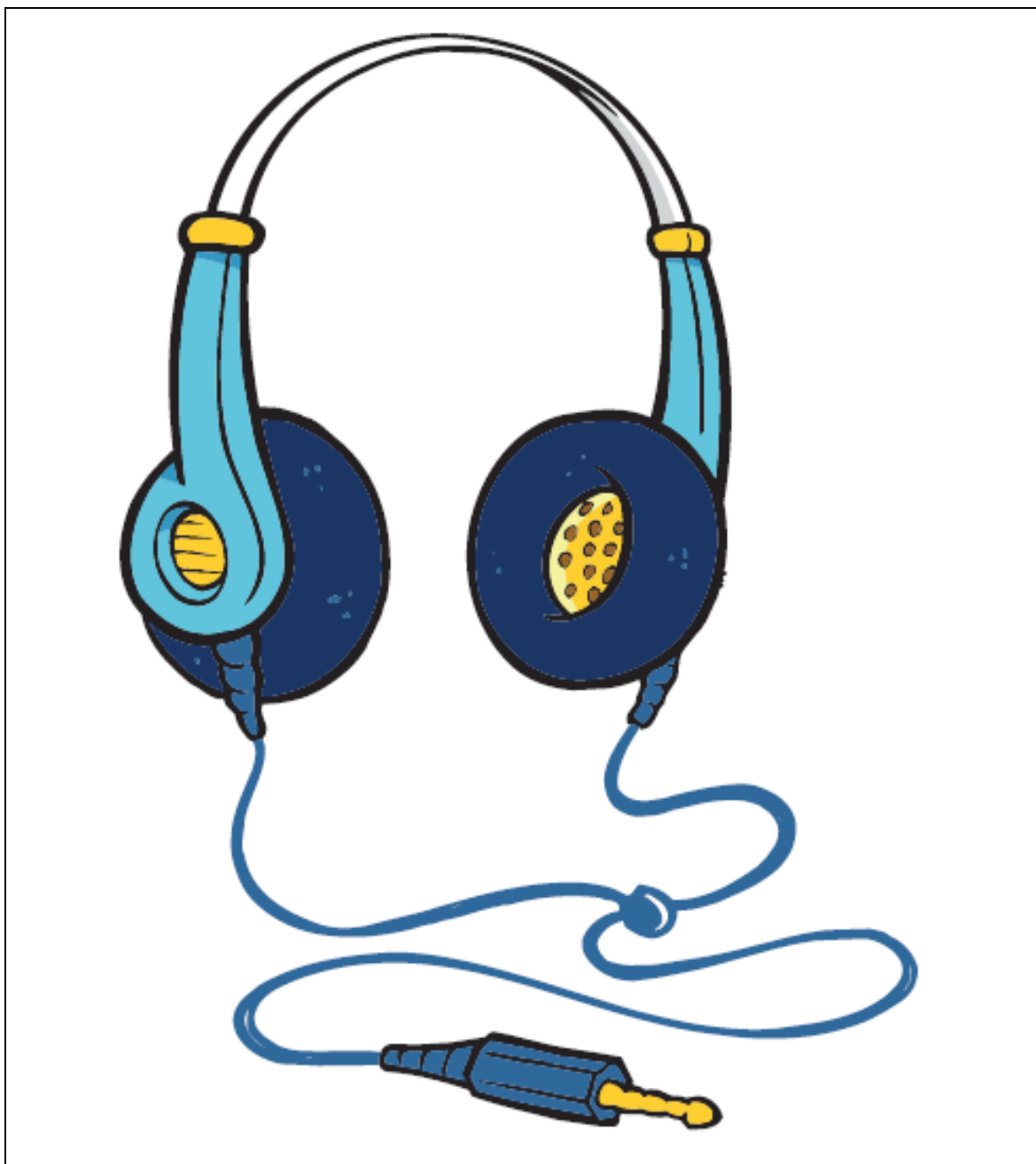
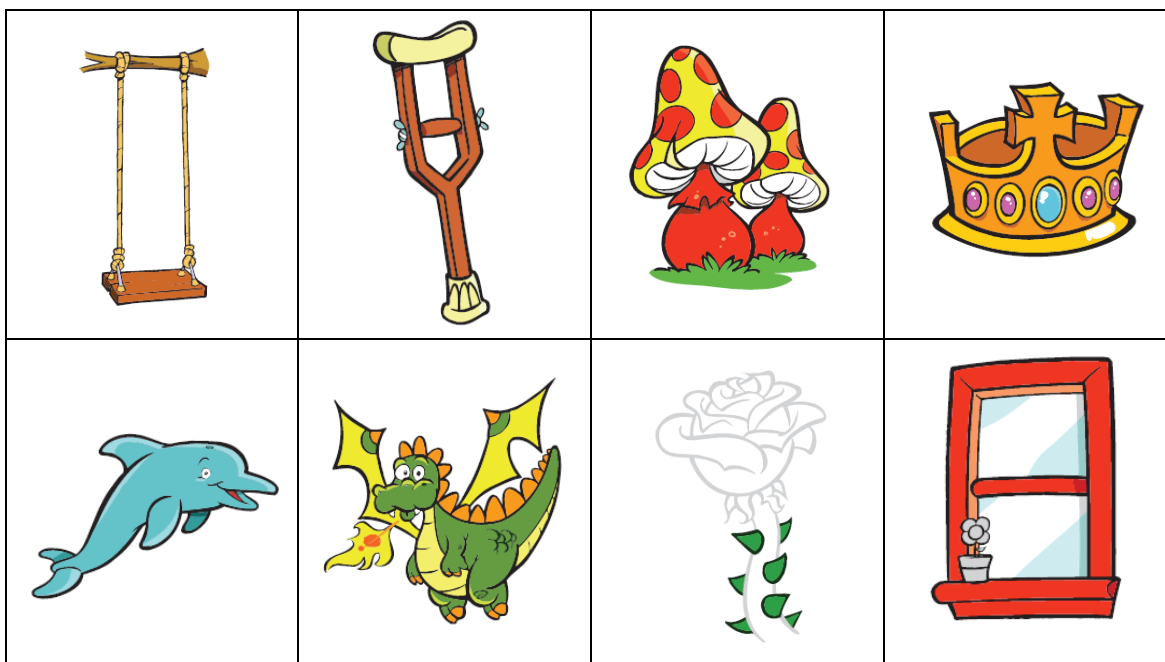


Illustration tirée de Gaudreau (2017)

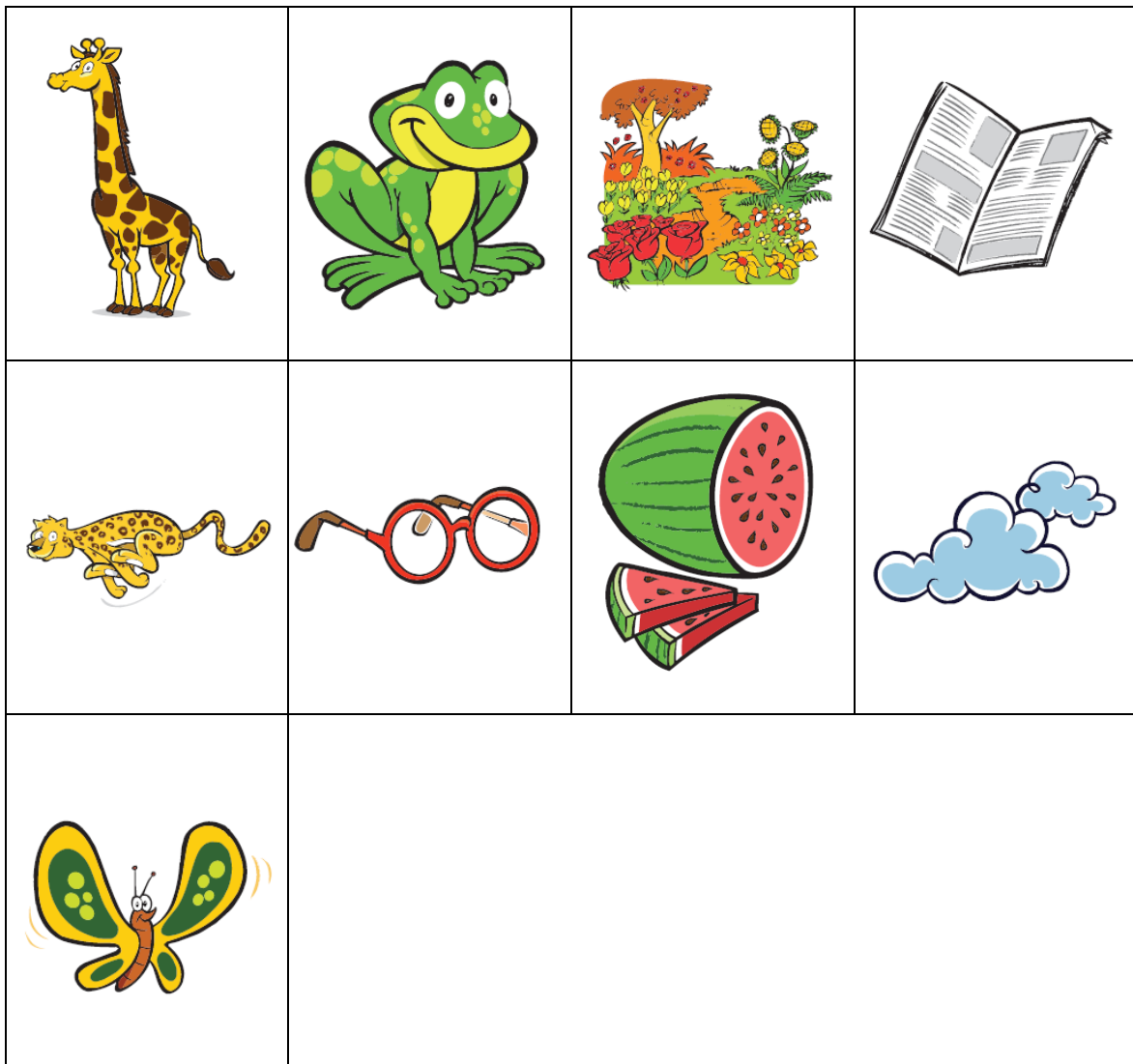
Mots dont la syllabe phonique finale est identique à celle du mot-clé:



Mots dont la syllabe phonique finale est différente de celle du mot-clé:







## Chapiteau

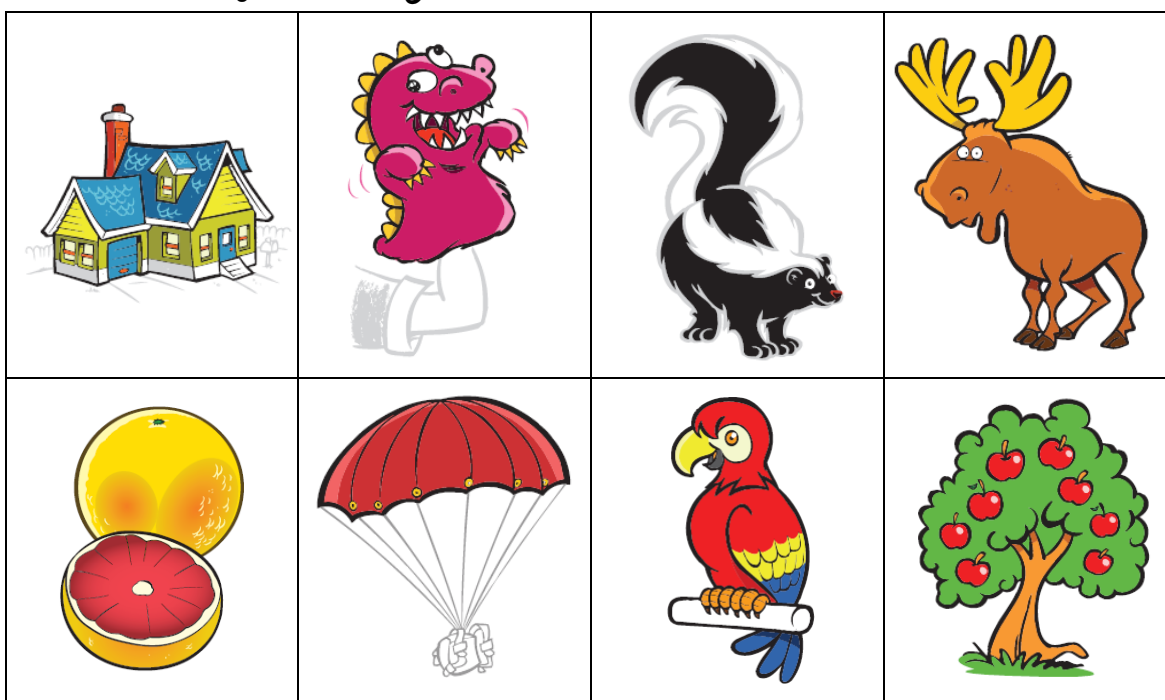
Mot-clé:



Mots dont la syllabe phonique finale est identique à celle du mot-clé:



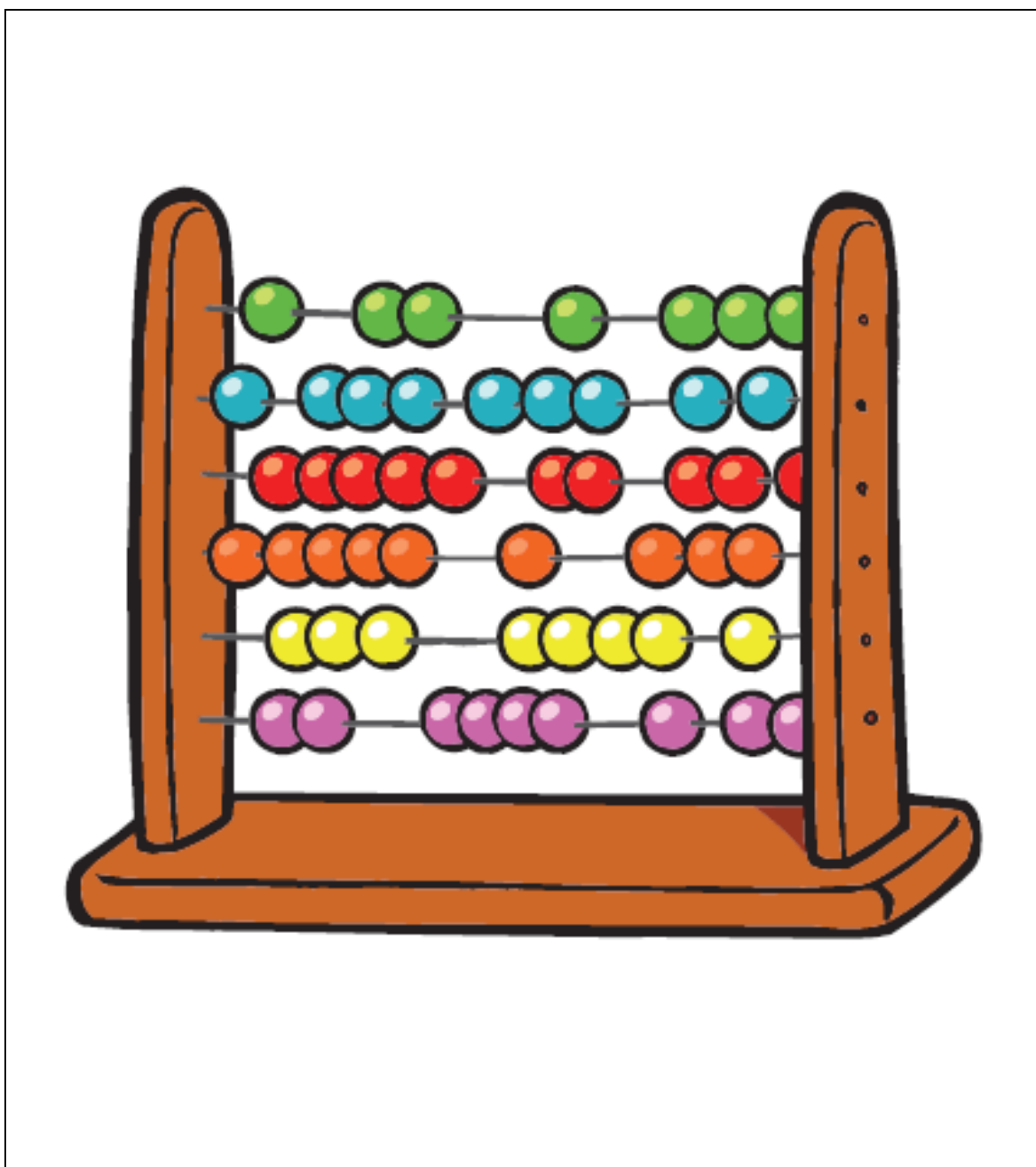
Mots dont la syllabe phonique finale est différente de celle du mot-clé:



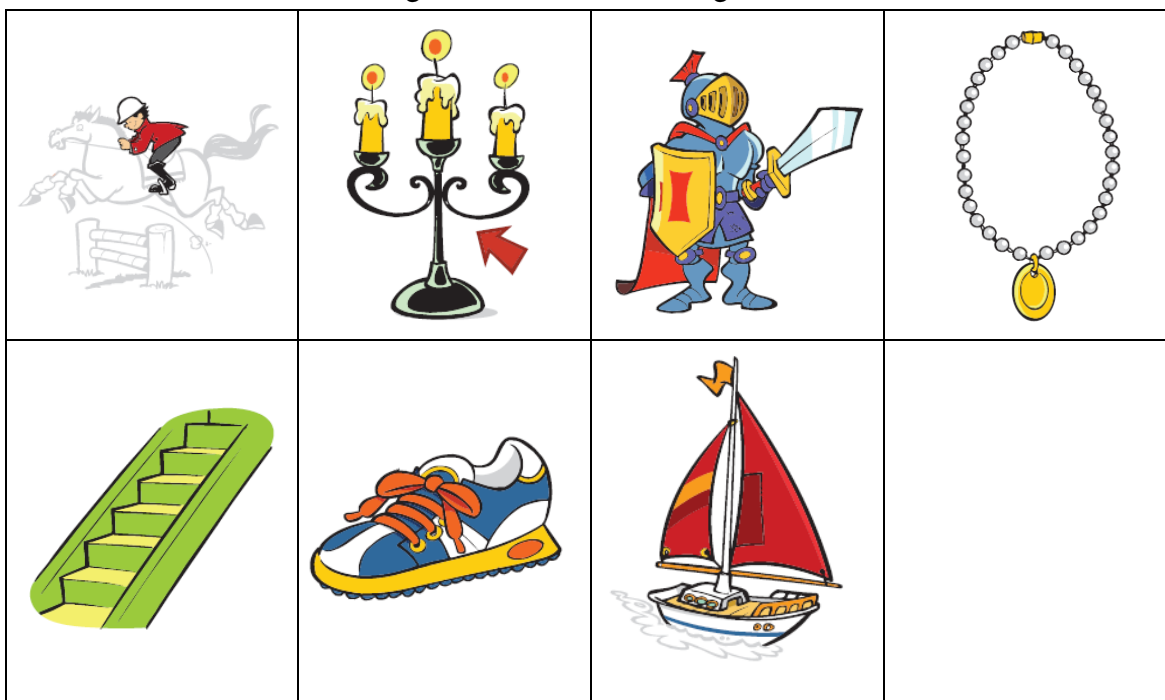


## Boulier

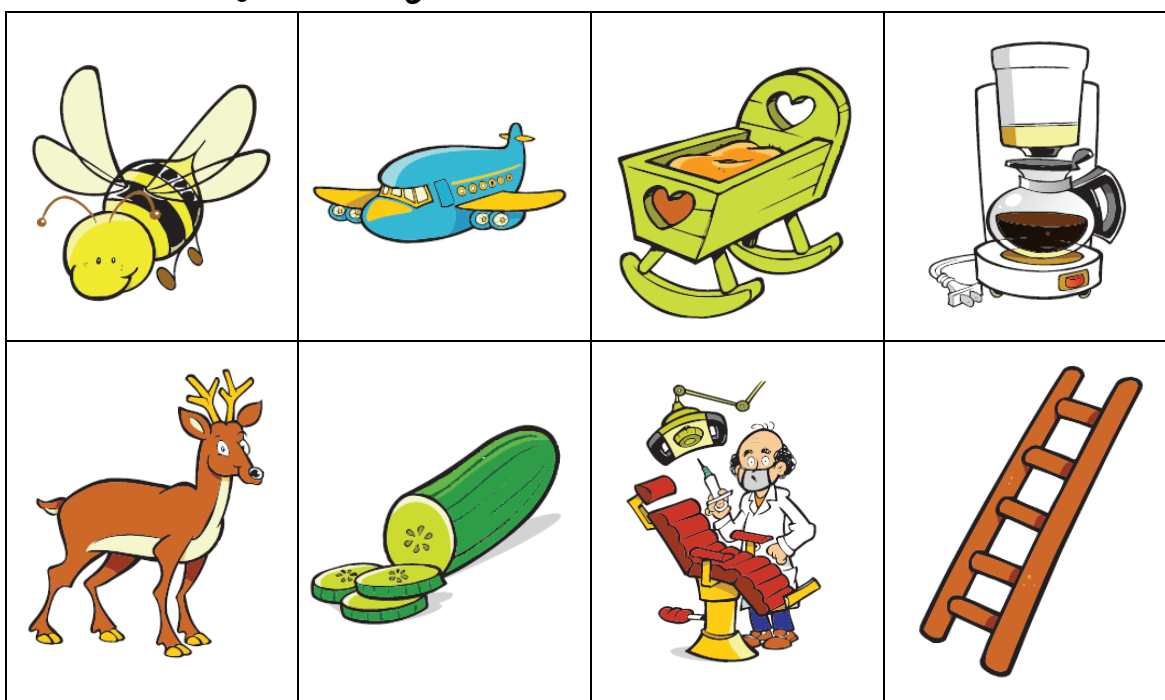
Mot-clé:

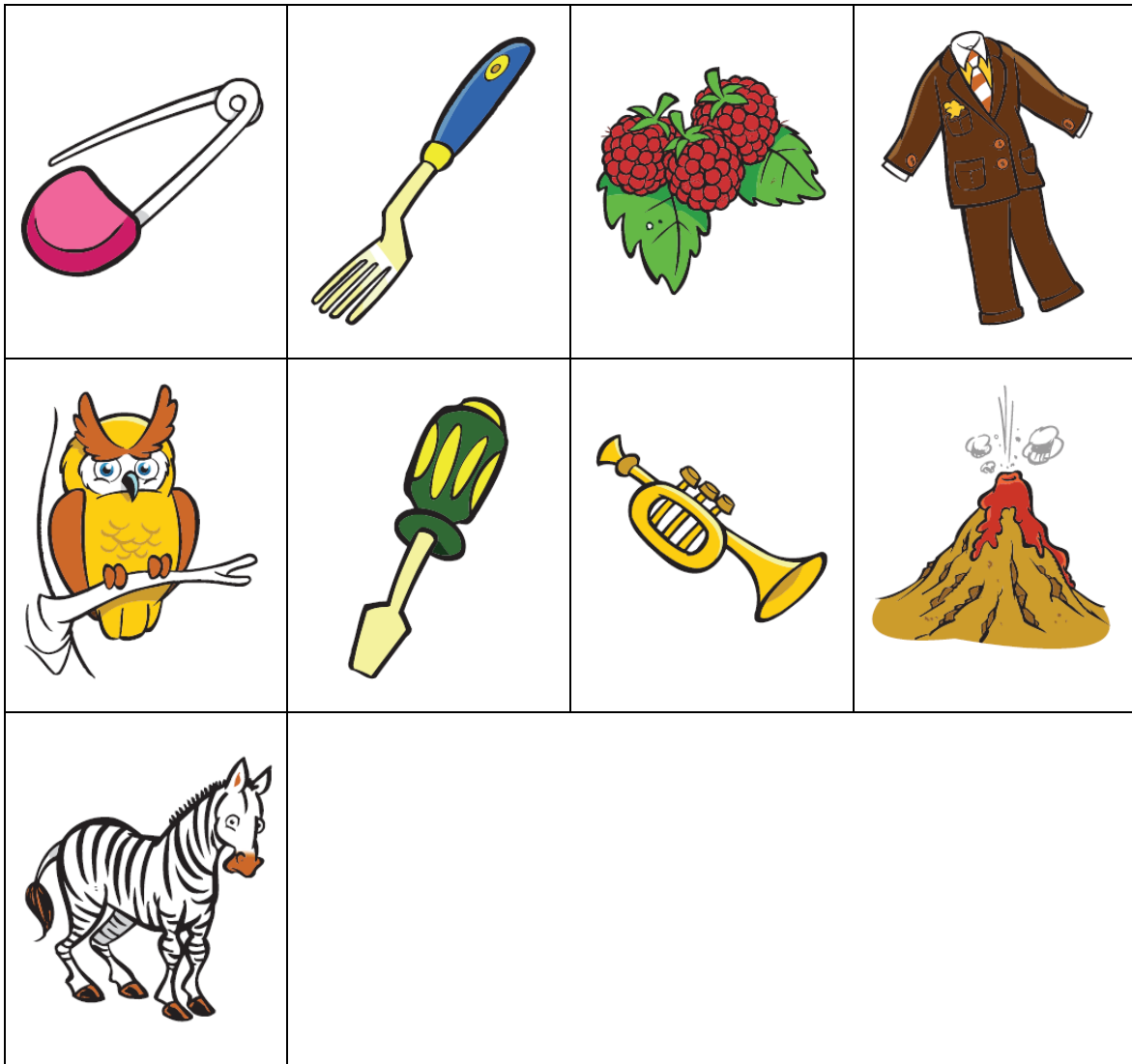


Mots dont la syllabe phonique finale est identique à celle du mot-clé:



Mots dont la syllabe phonique finale est différente de celle du mot-clé:





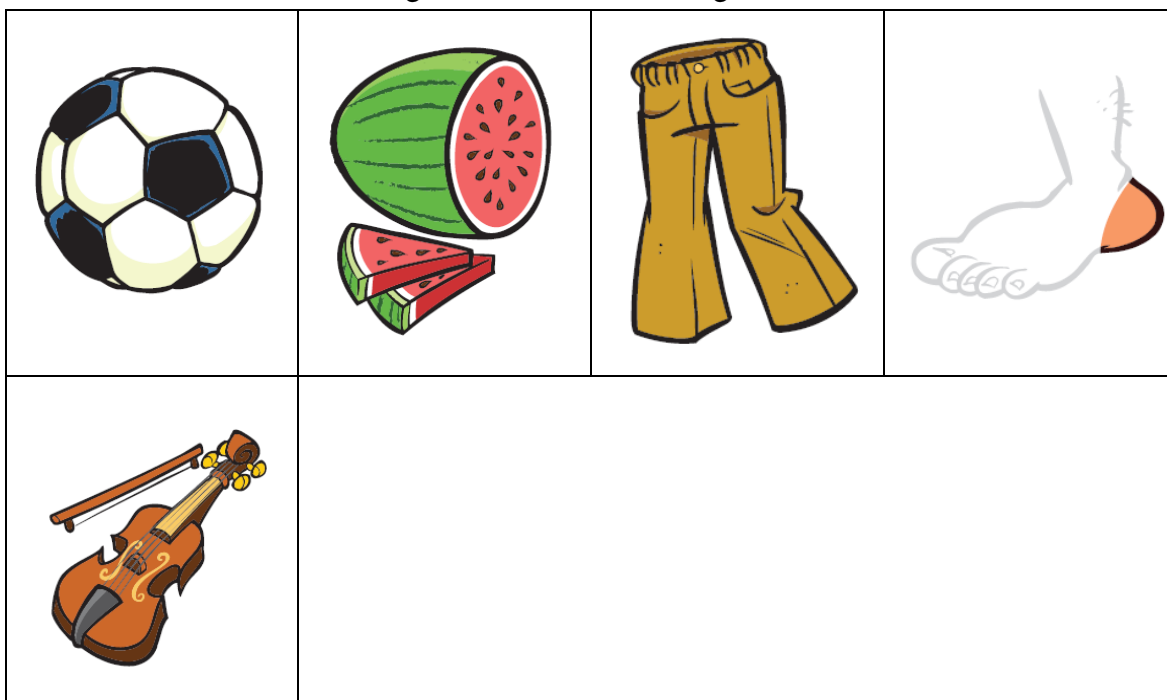
## Salon

Mot-clé:

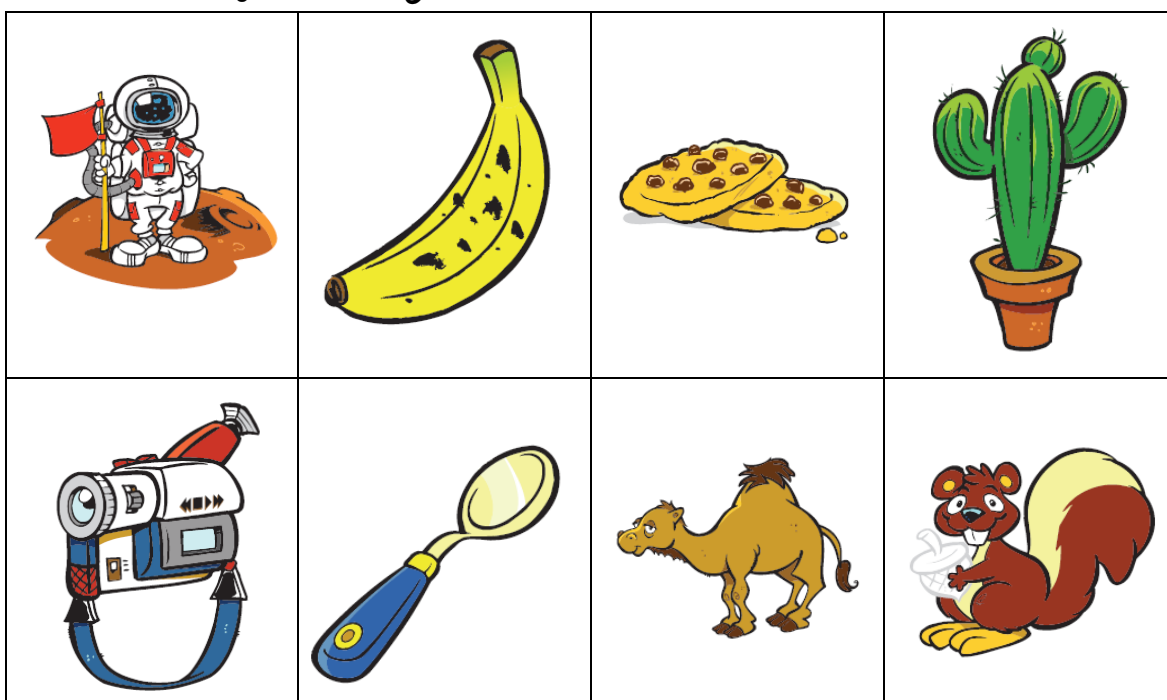


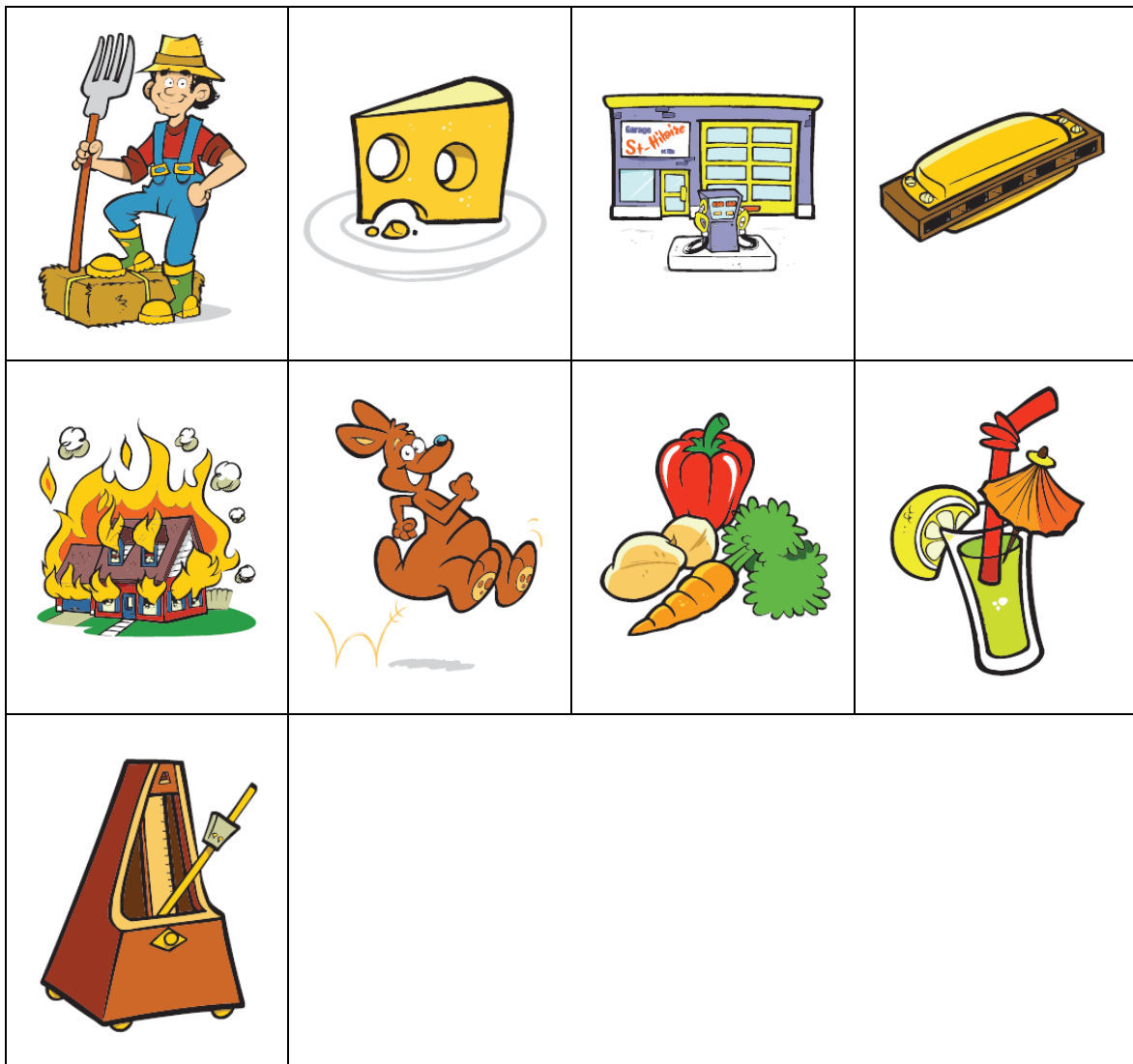


Mots dont la syllabe phonique finale est identique à celle du mot-clé:



Mots dont la syllabe phonique finale est différente de celle du mot-clé:





## Annexe 4

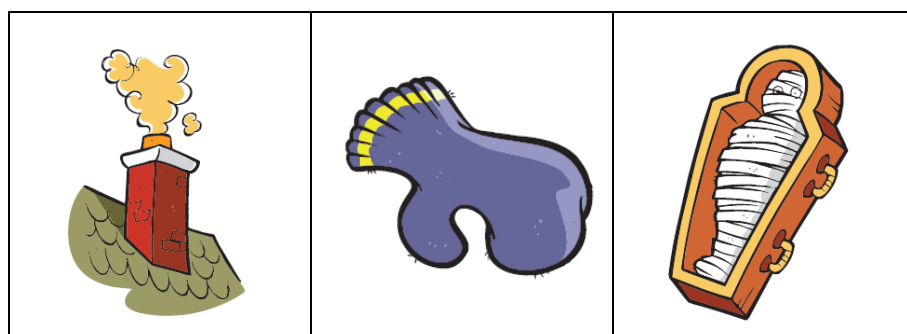
Jeu 1: Chocolat, lapin, salami
Jeu 2: Cheminée, mitaine, momie
Jeu 3: Clarinette*, orignal, rhinocéros
Jeu 4: Perroquet, robot, taureau
Jeu 5: Maman*, sous-marin*, magicien*
Jeu 6: Brocoli, hélicoptère, licorne

\* Nous avons modifié certains mots se trouvant dans l'activité de Bernier, D. Bleau et Nolin (2008), puisque nous voulions utiliser les illustrations de Gaudreau (2017).

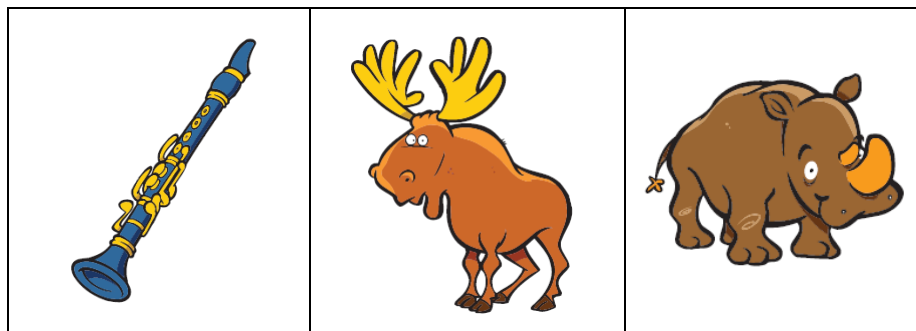
Jeu 1:



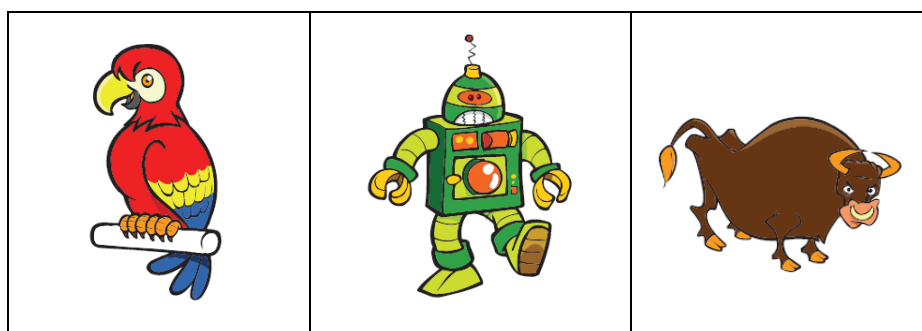
Jeu 2:



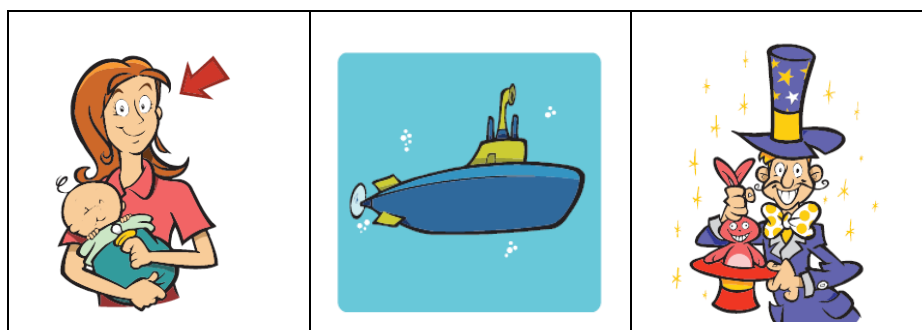
Jeu 3:



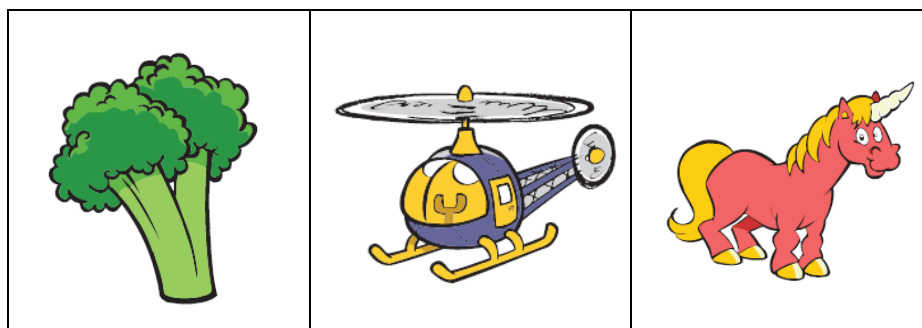
Jeu 4:



Jeu 5:



Jeu 6:



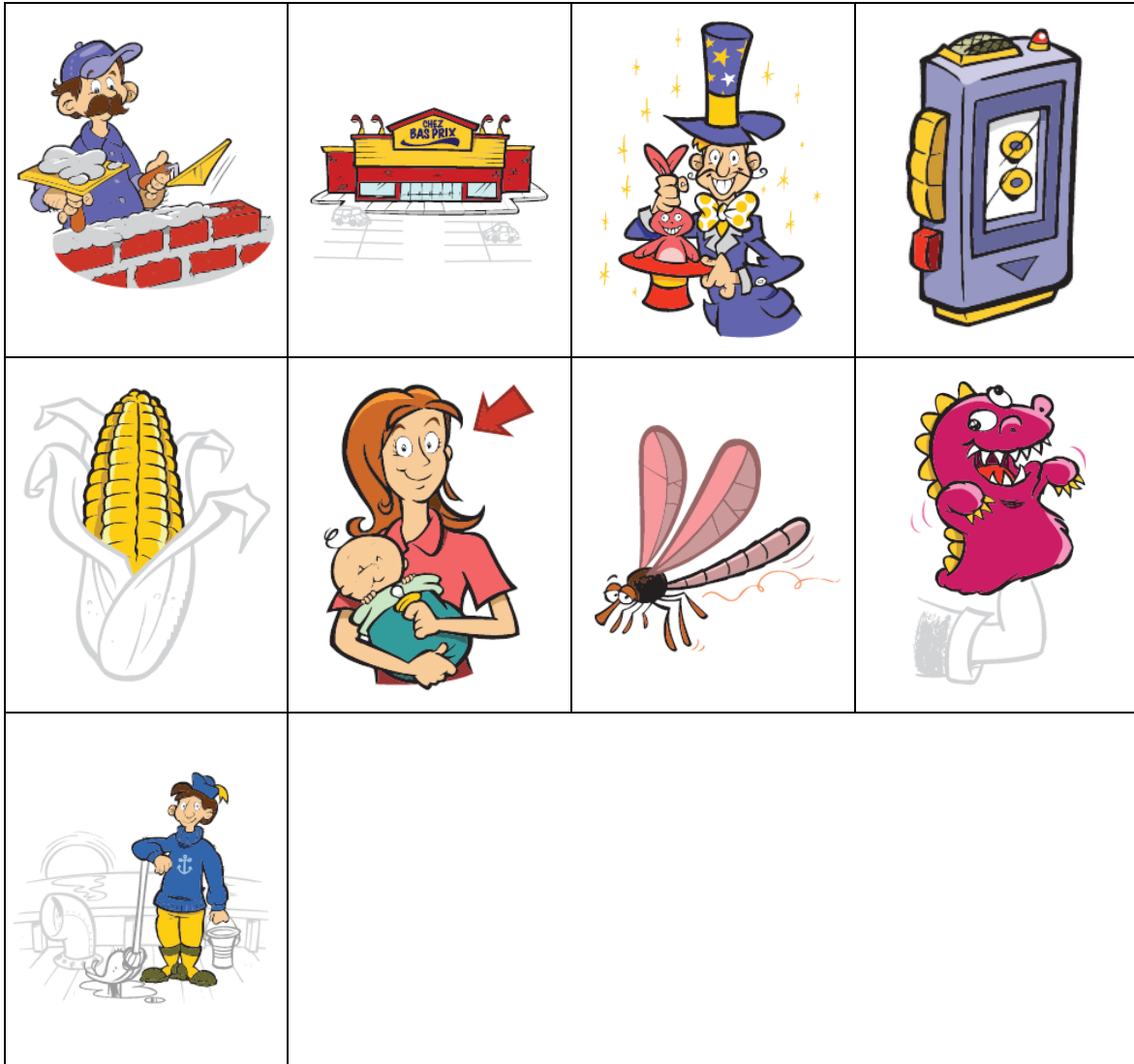
## Annexe 5

Boîte « ma »	Boîte « si »*
Maçon	Cigogne
Magasin	Cimetière
Magicien	Ciseaux
Magnétophone	Citron
Maïs	Citrouille
Maman	Sifflet
Maringouin	Signature
Marionnette	Sirène
Matelot	Sirop

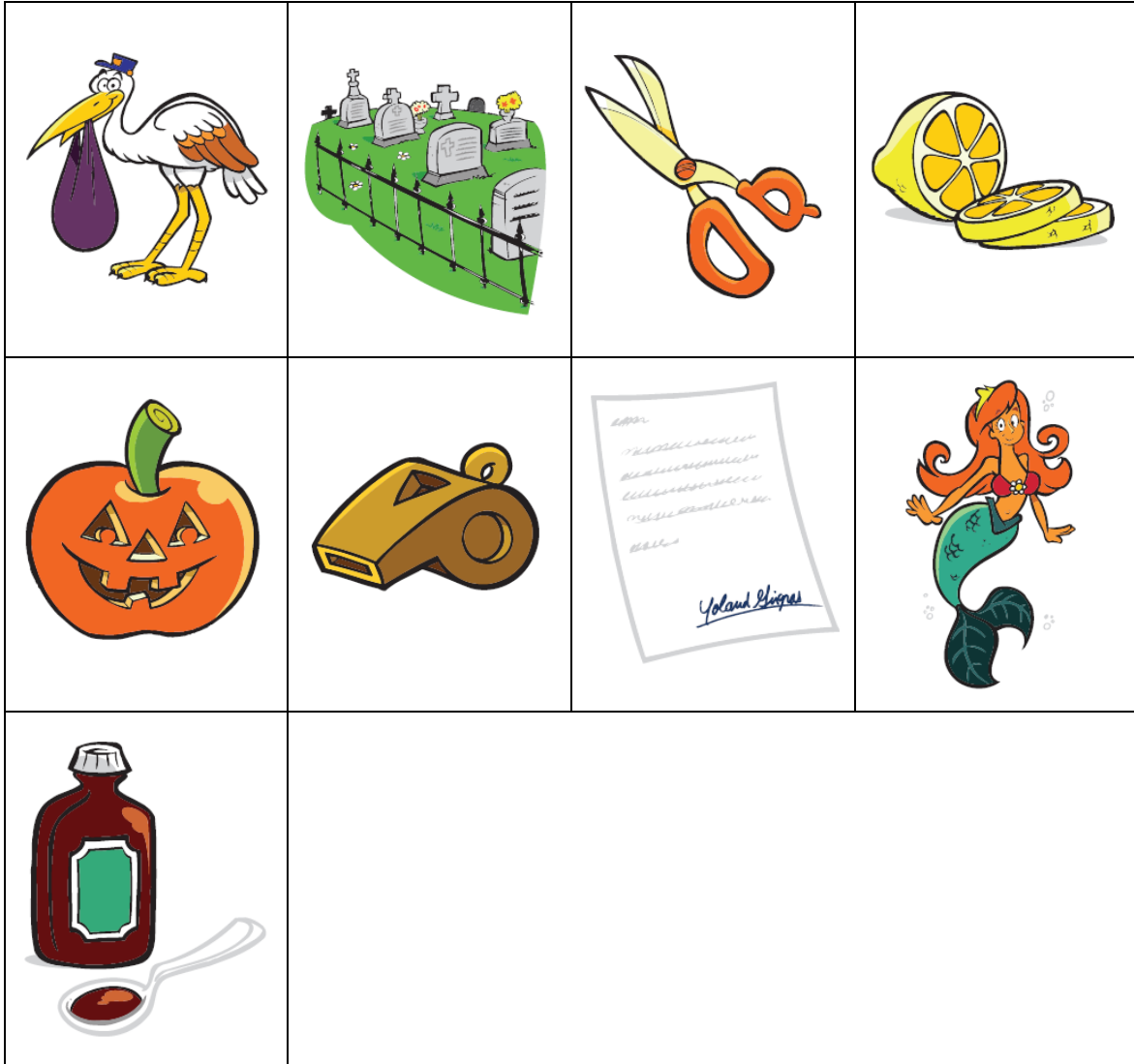
\* Nous avons modifié la deuxième syllabe de l'activité, puisque nous voulions utiliser les illustrations de Gaudreau (2017). Dans l'activité originale, les syllabes utilisées sont: « ma » et « sou ».

**Note:** Puisque l'activité est réalisée à l'oral, nous prenons en compte les syllabes phoniques seulement. Donc, les mots *cigogne* et *signature* commencent par la même syllabe phonique, même si l'orthographe diffère.

Mots commençant avec la syllabe « ma »:












Mots commençant avec la syllabe phonique « si »:



# Annexe 6

## Cadre de récit (à deux épisodes)

Exposition	 Personnage principal	 Lieu	 Moment
	 Problème à résoudre ou élément déclencheur		
Péripéties	 1 <sup>re</sup> tentative de solution		
	 Dénouement du 1 <sup>er</sup> épisode : échec		
Aventures	 2 <sup>e</sup> tentative de solution		
	 Dénouement du 2 <sup>e</sup> épisode : réussite		
Fin	 Situation finale (à long terme) et morale (s'il y a lieu)		



## ANNEXE G

### LETTRE D'INVITATION AUX ÉVALUATRICES

Bonjour Madame, Monsieur,

Je vous contacte aujourd'hui en tant que candidate à la maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire. Ma direction de maîtrise est Martin Lépine, professeur en didactique du français.

Depuis plus de deux ans, je travaille sur la création d'un répertoire d'activités, à l'usage des enseignantes et des enseignants du préscolaire conscients de la place importante qu'occupe l'émergence de l'écrit au préscolaire, et ce, surtout en milieux défavorisés. Ce répertoire d'activités sera divisé en deux sections: la planification annuelle d'interventions à mettre en place pour favoriser l'émergence de l'écrit dans les classes du préscolaire ainsi que des activités détaillées pour les deux premiers mois de l'année scolaire.

Pour l'évaluation de mon répertoire d'activités, je souhaite consulter trois évaluatrices, soit une enseignante au préscolaire, une conseillère pédagogique au préscolaire et une orthophoniste. L'objectif principal étant de connaître leur appréciation d'une version préliminaire de mon répertoire d'activités, par le biais d'un questionnaire. Si vous acceptez de répondre à mon questionnaire, j'utiliserai vos réponses et vos commentaires dans le but de bonifier mon répertoire d'activités et, par la suite, en proposer une version améliorée. Bien évidemment, une copie de la version améliorée vous sera remise ultérieurement.

J'évalue qu'il vous faudra prévoir au moins cinq heures pour prendre connaissance de mon répertoire d'activités et répondre au questionnaire. Puis, il est possible que je vous propose un entretien téléphonique par la suite, afin de préciser certains éléments.

En espérant que vous accepterez de répondre à mon questionnaire.

N'hésitez pas à communiquer avec moi si vous avez des questions.

*Joannie Ladérouse*

Candidate à la maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire

## ANNEXE H

### QUESTIONNAIRE

Veillez juger de la pertinence de chacun des éléments présentés plus bas, en fonction de votre pratique d'enseignante au préscolaire, de conseillère pédagogique ou d'orthophoniste. Écrire la mention « Ne s'applique pas », au besoin.

---

JE SUIS: ENSEIGNANTE ☐      CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE ☐      ORTHOPHONISTE ☐

---

JE TRAVAILLE AU PRÉSCOLAIRE:    OUI ☐    NON ☐

SI OUI, DEPUIS COMBIEN D'ANNÉES?

---

JE TRAVAILLE EN MILIEU DÉFAVORISÉ:    OUI ☐    NON ☐

SI OUI, DEPUIS COMBIEN D'ANNÉES?

## Aspect général du répertoire d'activités

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
A) Que pensez-vous de l'aspect général du répertoire d'activités?				
B) La citation sur la couverture du répertoire d'activités est-elle bien choisie par rapport au sujet?				
C) La police d'écriture choisie est-elle lisible?				
D) La taille de la police choisie convient-elle?				
E) Les bandes de couleur sur le côté du document permettent-elles de différencier les différentes semaines de la planification?				
Commentaires/Suggestions: <b>Merci de justifier vos réponses. ☺</b>				

## Avant-propos (pages 6 à 9)

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
A) Les éléments présentés dans l'avant-propos sont-ils pertinents?				
B) Y a-t-il des éléments manquants dans l'avant-propos?				
C) Y a-t-il des éléments superflus dans l'avant-propos?				
Commentaires/Suggestions: <span style="color: red;">Merci de justifier vos réponses. 😊</span>				

## Planification annuelle (pages 10 à 20)

Commentaires généraux				
	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
A) La présence d'une planification annuelle est-elle pertinente?				
B) Le tableau de planification annuelle est-il facile à comprendre/utiliser?				
C) Est-ce pertinent de laisser deux semaines libres en début d'année scolaire?				
D) Est-ce pertinent de laisser une semaine libre à la fin de l'année scolaire?				
Commentaires/Suggestions: <b>Merci de justifier vos réponses.</b> 😊				

## Message du matin

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
E) En vue d'un réinvestissement tout au long de l'année scolaire, l'insertion des concepts suivants est-elle pertinente à ce moment de l'année scolaire (semaines 3 à 9): sens de la lecture, concept de phrase, concept de mot et concept de lettre?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				
F) L'idée du "réinvestissement" (semaines 10 à 39) est-elle intéressante?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				

## Vocabulaire

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
G) Le choix des thématiques proposées dans le tableau annuel convient-il aux différents moments de l'année scolaire?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				

## Conscience de l'écrit

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
H) La progression proposée dans le tableau annuel est-elle logique?				
I) Le nombre d'activités suggérées est-il suffisant/exagéré?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				
J) Nous sommes conscientes que cette colonne de la planification annuelle n'est pas claire pour un lecteur externe. Auriez-vous des suggestions quant à son organisation? Devrions-nous être plus précise dans les éléments suggérés? Devrions-nous choisir un seul élément pour chacune des semaines? Devrions-nous simplement diriger les enseignantes vers le guide de Gaudreau (2017)?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				

## Connaissance alphabétique

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
K) La progression proposée dans le tableau annuel est-elle logique?				
Commentaires/Suggestions: <i>Merci de justifier vos réponses.</i> 😊				
L) Aurait-il été pertinent d'inclure des activités d'introduction aux lettres (par exemple: distinction lettres-chiffres) pour les semaines 3 à 9 (avant l'enseignement formel des lettres)? Si oui, quel type d'activités suggérez-vous?				
Commentaires/Suggestions: <i>Merci de justifier vos réponses.</i> 😊				

## Conscience phonologique

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
M) La progression proposée dans le tableau annuel est-elle logique?				
Commentaires/Suggestions: <i>Merci de justifier vos réponses.</i> 😊				
N) À la semaine 7, il n'y a pas d'activité de conscience phonologique; c'est une semaine libre réservée à la révision et aux ajustements. Devrions-nous tout de même mettre une page dans la planification détaillée pour expliquer cela? Est-ce déjà suffisamment clair avec la planification annuelle?				
Commentaires/Suggestions: <i>Merci de justifier vos réponses.</i> 😊				



## Motricité fine

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
O) La progression proposée dans le tableau annuel est-elle logique?				
Commentaires/Suggestions: <i>Merci de justifier vos réponses.</i> 😊				
P) Puisque nous n'avons pas proposé d'activité dans la colonne <i>Connaissance alphabétique</i> avant la semaine 11, nous avons choisi de proposer deux activités de motricité fine jusqu'à la semaine 10. Qu'en pensez-vous?				
Commentaires/Suggestions: <i>Merci de justifier vos réponses.</i> 😊				
Q) À partir de la semaine 33, nous proposons de reprendre des activités de motricité fine ayant été appréciées durant l'année scolaire. Devrions-nous répartir les semaines "reprise d'activités appréciées" tout au long de l'année scolaire? Aimez-vous l'idée de les laisser à la fin de l'année?				
Commentaires/Suggestions: <i>Merci de justifier vos réponses.</i> 😊				

## Activités détaillées – Semaine 3 (pages 21 à 30)

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
A) Que pensez-vous de l'activité 1?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				
B) Que pensez-vous de l'activité 2?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				
C) Que pensez-vous de l'activité 3?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				
D) Que pensez-vous de l'activité 4?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				
E) Que pensez-vous de l'activité 5?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				
F) Que pensez-vous de l'activité 6?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				

## Activités détaillées – Semaine 4 (pages 31 à 39)

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
A) Que pensez-vous de l'activité 7?				
Commentaires/Suggestions: <span style="color: red;">Merci de justifier vos réponses. 😊</span>				
B) Que pensez-vous de l'activité 8?				
Commentaires/Suggestions: <span style="color: red;">Merci de justifier vos réponses. 😊</span>				
C) Que pensez-vous de l'activité 9?				
Commentaires/Suggestions: <span style="color: red;">Merci de justifier vos réponses. 😊</span>				
D) Que pensez-vous de l'activité 10?				
Commentaires/Suggestions: <span style="color: red;">Merci de justifier vos réponses. 😊</span>				
E) Que pensez-vous de l'activité 11?				
Commentaires/Suggestions: <span style="color: red;">Merci de justifier vos réponses. 😊</span>				
F) Que pensez-vous de l'activité 12?				
Commentaires/Suggestions: <span style="color: red;">Merci de justifier vos réponses. 😊</span>				

## Activités détaillées – Semaine 5 (pages 40 à 49)

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
A) Que pensez-vous de l'activité 13?				
Commentaires/Suggestions: <span style="color: red;">Merci de justifier vos réponses. 😊</span>				
B) Que pensez-vous de l'activité 14?				
Commentaires/Suggestions: <span style="color: red;">Merci de justifier vos réponses. 😊</span>				
C) Que pensez-vous de l'activité 15?				
Commentaires/Suggestions: <span style="color: red;">Merci de justifier vos réponses. 😊</span>				
D) Que pensez-vous de l'activité 16?				
Commentaires/Suggestions: <span style="color: red;">Merci de justifier vos réponses. 😊</span>				
E) Que pensez-vous de l'activité 17?				
Commentaires/Suggestions: <span style="color: red;">Merci de justifier vos réponses. 😊</span>				
F) Que pensez-vous de l'activité 18?				
Commentaires/Suggestions: <span style="color: red;">Merci de justifier vos réponses. 😊</span>				

## Activités détaillées – Semaine 6 (pages 50 à 60)

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
A) Que pensez-vous de l'activité 19?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				
B) Que pensez-vous de l'activité 20?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				
C) Que pensez-vous de l'activité 21?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				
D) Que pensez-vous de l'activité 22?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				
E) Que pensez-vous de l'activité 23?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				
F) Que pensez-vous de l'activité 24?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				

## Activités détaillées – Semaine 7 (pages 61 à 70)

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
A) Que pensez-vous de l'activité 25?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				
B) Que pensez-vous de l'activité 26?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				
C) Que pensez-vous de l'activité 27?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				
D) Que pensez-vous de l'activité 28?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				
E) Que pensez-vous de l'activité 29?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				

## Annexes (page 71 à 100)

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
A) L'Annexe 1 vous permet-elle de réaliser aisément l'activité 4?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				
B) L'Annexe 2 vous permet-elle de réaliser aisément l'activité 4?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				
C) L'Annexe 3 vous permet-elle de réaliser aisément l'activité 10?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				
D) L'Annexe 4 vous permet-elle de réaliser aisément l'activité 16?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				
E) L'Annexe 5 vous permet-elle de réaliser aisément l'activité 22?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				
F) L'Annexe 6 vous permet-elle de réaliser aisément l'activité 27?				
Commentaires/Suggestions: Merci de justifier vos réponses. 😊				

## Questions à développement

A) Que pensez-vous de la pertinence de ce répertoire d'activités pour éveiller les élèves du préscolaire à la lecture et à l'écriture?

Merci de justifier vos réponses. 😊

B) Utiliseriez-vous ce répertoire d'activités dans le cadre de votre travail d'enseignante, de conseillère pédagogique ou d'orthophoniste?

OUI ☐

PEUT-ÊTRE ☐

NON ☐

Si oui, pourquoi? Si peut-être, pourquoi? Si non, pourquoi?

Merci de justifier vos réponses. 😊

C) Que feriez-vous différemment de ce qui est proposé dans le répertoire d'activités?

Merci de justifier vos réponses. 😊



D) Prévoyez-vous des difficultés particulières pour l'enseignante et pour ses élèves lors de la mise en place de ces activités en classe?

Merci de justifier vos réponses. 😊

E) Avez-vous d'autres commentaires ou suggestions à formuler afin d'améliorer le répertoire d'activités?

Merci de justifier vos réponses. 😊

Merci

Joannie Ladéroute

ANNEXE I  
COMPILATION DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE

## Appréciation du répertoire d'activités

---

### Un cadre de référence pour l'insertion d'activités d'émergence de l'écrit: Éducation préscolaire

Joannie Laderoute

Candidate à la maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire

Équipe de direction:

Martin Lépine, professeur, didactique du français

## **INTRODUCTION**

Dans le cadre de ma maîtrise en sciences de l'éducation, j'ai voulu développer un répertoire d'activités qui permettrait aux enseignantes et aux enseignants du préscolaire d'intégrer aisément des activités d'émergence de l'écrit dans leur pratique professionnelle quotidienne. Mes recherches m'ont amenée à développer un répertoire d'activités portant sur les habiletés d'émergence de l'écrit suivantes: le message du matin, le vocabulaire, la conscience de l'écrit, la connaissance alphabétique, la conscience phonologique et la motricité fine.

Les questions auxquelles vous serez invité à répondre dans le questionnaire portent sur la forme et le contenu de mon répertoire d'activités. Vous trouverez d'abord des questions d'appréciation sur l'aspect général du répertoire d'activités et sur chacune de ses sections, présentées de façon chronologique. Puis, des questions à développement vous seront proposées à la fin du questionnaire afin de connaître votre opinion sur la possible utilisation du répertoire d'activités dans votre pratique professionnelle. Si nécessaire, un entretien avec moi pourrait avoir lieu dans un deuxième temps pour approfondir certains éléments.

### **Anonymat**

Je vous remercie sincèrement d'avoir accepté de remplir un questionnaire qui porte sur une version préliminaire de mon répertoire d'activités. Il est à noter que vos réponses aux questions, ainsi que vos commentaires et suggestions auront pour objectif de contribuer à l'élaboration d'une version améliorée de mon répertoire d'activités, dont une copie vous sera remise par la suite. En aucun moment et sur aucun document vous ne serez identifié.

### **Temps nécessaire**

J'estime qu'il vous faudra prévoir au moins cinq heures pour prendre connaissance de mon répertoire d'activités et répondre au questionnaire.

### Comment remplir le questionnaire?

Pour répondre adéquatement au questionnaire, je vous invite à:

- 1) **Survoler** le répertoire d'activités (document intitulé *Un cadre de référence pour l'insertion d'activités d'émergence de l'écrit: Éducation préscolaire, version préliminaire*);
- 2) **Survoler** le questionnaire (document intitulé *Appréciation du répertoire d'activités*) afin de s'approprier les différentes questions;
- 3) Remplir le questionnaire, en ayant le répertoire d'activités en main;
- 4) Insérer des commentaires ou des suggestions **directement dans le questionnaire** si nécessaire.

L'échelle d'appréciation ci-dessous est proposée pour répondre aux différentes questions. Il vous est demandé de choisir, à l'aide d'un X, la case appropriée à votre réponse.

Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant

Vous êtes invité à justifier votre choix (*Très satisfaisant, Satisfaisant, Insatisfaisant ou Très insatisfaisant*), en utilisant les espaces prévus pour les commentaires et les suggestions. Ainsi, cela facilitera l'analyse des données et me permettra d'élaborer aisément une version améliorée du répertoire d'activités.

**IMPORTANT:** Les pages indiquées tout au long du questionnaire correspondent aux pages du document *Un cadre de référence pour l'insertion d'activités d'émergence de l'écrit: Éducation préscolaire, version préliminaire*.

## Questionnaire

Veuillez juger de la pertinence de chacun des éléments présentés plus bas, en fonction de votre pratique d'enseignante au préscolaire, de conseillère pédagogique ou d'orthophoniste. Écrire la mention « Ne s'applique pas », au besoin.

JE SUIS: ORTHOPHONISTE ☒

ENSEIGNANTE ☒

CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE ☒

JE TRAVAILLE AU PRÉSCOLAIRE:

ÉVALUATRICE 1: OUI ☒ NON ☐

ÉVALUATRICE 2: OUI ☒ NON ☐

ÉVALUATRICE 3:<sup>42</sup> OUI ☐ NON ☐

SI OUI, DEPUIS COMBIEN D'ANNÉES?

ÉVALUATRICE 1: Depuis septembre 2004, les élèves du préscolaire occupent une bonne partie de mon *caseload* depuis le début de ma pratique.

ÉVALUATRICE 2: Depuis 3 ans.

JE TRAVAILLE EN MILIEU DÉFAVORISÉ:

ÉVALUATRICE 1: OUI ☒ NON ☐

ÉVALUATRICE 2: OUI ☒ NON ☐

SI OUI, DEPUIS COMBIEN D'ANNÉES?

ÉVALUATRICE 1: Depuis 2 ans, à temps plein. Avant cela, j'ai eu à travailler avec certains élèves provenant d'un milieu défavorisé mais étant scolarisés en classe spécialisée.

ÉVALUATRICE 2: Depuis 10 ans.

<sup>42</sup> Il est à noter que, puisque nous n'avons pas reçu la totalité des commentaires de l'évaluatrice 3, nous n'avons pas tenu compte de ses commentaires dans notre travail. Ainsi, à aucun moment dans la compilation des réponses au questionnaire, nous ne mentionnerons cette évaluatrice.

## Aspect général du répertoire d'activités

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
A) Que pensez-vous de l'aspect général du répertoire d'activités?	X	X		
B) La citation sur la couverture du répertoire d'activités est-elle bien choisie par rapport au sujet?	X	X		
C) La police d'écriture choisie est-elle lisible?	X X			
D) La taille de la police choisie convient-elle?	X	X		
E) Les bandes de couleur sur le côté du document permettent-elles de différencier les différentes semaines de la planification?	X X			
<b>ÉVALUATRICE 2:</b> En diminuant un peu la grosseur de la police d'écriture, il y aurait suffisamment d'espace pour insérer des images. Avec celles-ci, les exemples d'activités de motricité permettraient au lecteur de reproduire rapidement l'activité et de mieux comprendre le résultat. Quelques pages ne sont pas paginées.				

## Avant-propos (pages 6 à 9)

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
A) Les éléments présentés dans l'avant-propos sont-ils pertinents?	X	X		
B) Y a-t-il des éléments manquants dans l'avant-propos?			X X	
C) Y a-t-il des éléments super-flus dans l'avant-propos?	X X			

**ÉVALUATRICE 1:** C'est majoritairement le fait que la terminologie employée n'est pas toujours juste qui me dérange dans cette section. Je ne suis pas certaine de l'emploi du terme « facettes » dans ce contexte. Ne devrait-on pas parler d'habiletés à stimuler ? Le vocabulaire, la conscience de l'écrit, la connaissance alphabétique (et non les connaissances alphabétiques car on apprend seulement un alphabet), la motricité fine et la conscience phonologique sont des habiletés essentielles pour l'apprentissage ultérieur de la lecture et de l'écriture. Dans le même ordre d'idée, le message du matin n'est pas une habileté, mais une activité à partir de laquelle on stimule une habileté: celle de la conscience de l'écrit. C'est d'ailleurs comme cela que tu le dis à la page 7: « Tout d'abord, la conscience de l'écrit peut être suscitée par une simple activité, soit le message du matin. » Pour que le tout soit plus cohérent, le 2<sup>e</sup> paragraphe de la page 8 devrait même suivre celui qui parle du message du matin: on parle d'abord de toutes les activités du répertoire qui permettent de stimuler la conscience de l'écrit et ensuite on aborde les autres habiletés (vocabulaire et etc.). Il y a également des éléments manquants dans ton avant-propos: l'habileté à effectuer des inférences et la conscience discursive, qui font partie de ton répertoire et que tu inclues dans la conscience de l'écrit alors que cela n'en fait pas partie et qu'il s'agit d'habiletés distinctes. Pour mieux comprendre, voir également mes commentaires concernant la planification annuelle.

**ÉVALUATRICE 2:** Ajouter quelques données chiffrées et des comparatifs entre les milieux favorisés et défavorisés, des informations sur les résultats obtenus à la fin de la première année et la fin du secondaire en lien avec la diplomation. Et ce, dans le but de justifier davantage l'importance des interventions précoces au préscolaire.

## Planification annuelle (pages 10 à 20)

Commentaires généraux				
	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
A) La présence d'une planification annuelle est-elle pertinente?	X X			
B) Le tableau de planification annuelle est-il facile à comprendre/utiliser?		X X		
C) Est-ce pertinent de laisser deux semaines libres en début d'année scolaire?	X X			
D) Est-ce pertinent de laisser une semaine libre à la fin de l'année scolaire?	X X			

**ÉVALUATRICE 1:** Ce qui me dérange dans le tableau concerne la séparation des aspects « message du matin » et « conscience de l'écrit », puisque le message du matin est une activité et non une habileté. En fait, tout ce qui est travaillé dans le message du matin fait partie de la conscience de l'écrit. Définition de conscience de l'écrit: « Connaissances et habiletés reliées aux fonctions, aux conventions et aux formes de l'écrit. » Le sens de la lecture est une convention alors que les concepts de phrase, de mot et de lettre sont des formes de l'écrit. Dans ta colonne, « Conscience de l'écrit », je constate que les concepts travaillés à travers les différentes activités (livres, comptines et écriture) touchent soit les fonctions, soit les conventions, soit les formes de l'écrit. Tu inclus également dans cette colonne les inférences alors que celles-ci ne font pas partie de la conscience de l'écrit, mais constituent plutôt une autre habileté à travailler pour protéger les élèves d'éventuelles difficultés en lecture. Il faudrait peut-être revoir la façon de présenter ton tableau pour ne pas semer la confusion chez les enseignants. Il ne faut pas qu'ils croient que « message du matin » et « conscience de l'écrit » comme deux habiletés différentes de l'émergence de l'écrit. En réalité, le message du matin est une activité/un moyen de stimuler la conscience de l'écrit. Je propose donc une colonne « Conscience de



l'écrit: message du matin » et « Conscience de l'écrit et inférences: littérature jeunesse, comptines et ateliers d'écriture ». Si tu optes pour cette terminologie, il faudra que tu parles dans ton avant-propos de l'habileté à effectuer des inférences comme autre habileté ciblée dans ton répertoire.

Concernant les questions C) et D), il est effectivement peu probable que les enseignants débutent les activités dès les premières semaines (pensons à la 1<sup>re</sup> semaine, qui en est souvent une de rentrée progressive) ou qu'ils fassent des activités lors de la dernière semaine, puisque de nombreuses activités sont la plupart du temps organisées par l'école au cours de cette dernière.

**ÉVALUATRICE 2:** Ajouter les titres des aspects travaillés sur chacune des pages (message du matin, vocabulaire, conscience de l'écrit, etc.). J'aurais apprécié une colonne avec le bricolage ou le travail réalisé à chaque semaine; imagier, dessin, recette, album animal rigolo. etc.).

## Message du matin

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
E) En vue d'un réinvestissement tout au long de l'année scolaire, l'insertion des concepts suivants est-elle pertinente à ce moment de l'année scolaire (semaines 3 à 9): sens de la lecture, concept de phrase, concept de mot et concept de lettre?		X X		

**ÉVALUATRICE 1:** Il n'y a pas de moment précis pour présenter ces concepts dans le programme. Il s'agit seulement d'exposer les élèves tôt à cette terminologie. Il n'y a également pas une exigence que ces concepts soient maîtrisés à la fin du préscolaire alors on peut effectivement en parler tout au long de l'année. J'aime que chaque concept soit travaillé pendant 2 semaines consécutives, car selon le groupe d'élèves à qui s'adresse l'enseignant(e), un concept peut être plus difficilement maîtrisé après une seule semaine. D'autres concepts de conscience de l'écrit pourraient être intégrés au message du matin, puisqu'il y en a beaucoup dans la colonne « Conscience de l'écrit ». Au fur et à mesure que l'année avance, les concepts peuvent facilement être combinés (phrase-mot: Montre-moi une phrase. Compte ensuite les mots dans cette phrase. / mot-lettre: Montre-moi un mot. Compte le nombre de lettres dans ce mot.) C'est même souvent inévitable de le faire. D'autres concepts pourraient donc facilement être intégrés au message du matin.

**ÉVALUATRICE 2:** En début d'année, les élèves devront apprendre le fonctionnement de l'école et des différentes routines. Ces apprentissages exigeront des grands efforts chez les petits. C'est pourquoi, je propose que chacun des nouveaux concepts du message du matin soient intégrés aux deux semaines plutôt qu'à la semaine. L'apprentissage de ces concepts se fera petit à petit d'où l'importance d'un réinvestissement.

F) L'idée du "réinvestissement" (semaines 10 à 39) est-elle intéressante?

X X

**ÉVALUATRICE 1:** Oui, c'est très important de réinvestir. C'est la fréquence accrue d'exposition qui fera en sorte que ces concepts seront mieux maîtrisés.

**ÉVALUATRICE 2:** Il faudra du temps et de la pratique pour que les élèves intègrent les notions. Attention à l'écriture de la date, le déterminant « le » doit se placer devant le nom commun du jour de la semaine (Le mardi 5 septembre 2018). J'adore l'idée de varier les scripteurs (enseignante, responsable du service de garde, direction, le frère d'un élève, etc.). Ajouter dans les explications l'importance de varier les allographes (script et cursive) dans le message du matin. J'adore la progression proposée dans le message du matin.

## Vocabulaire

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
G) Le choix des thématiques proposées dans le tableau annuel convient-il aux différents moments de l'année scolaire?		X	X	

**ÉVALUATRICE 1:** J'aurais eu tendance à ne pas mettre le thème des fruits mais plutôt à mettre le thème de l'alimentation en général. N'y a-t-il pas un mois ou une semaine de l'alimentation dans l'année ? Ce thème pourrait être abordé à ce moment. Par ailleurs, à mon sens, les différentes parties des animaux font partie des caractéristiques des animaux tout comme les animaux en hiver et les jeux d'hiver pourraient être regroupés sous le grand thème de l'hiver tout simplement. Je crois que comme le répertoire d'activités s'adresse principalement à des enseignants qui travaillent en milieu défavorisé, il y aurait intérêt à exploiter un même thème durant plus d'une semaine pour permettre une meilleure rétention du vocabulaire. Il est selon moi possible de le faire puisque certains thèmes se recoupent et puisque tu as laissé des semaines avec un sujet libre. J'aurais tendance à exploiter moins de thèmes, mais plus en profondeur.

**ÉVALUATRICE 2:** Au début de l'année, il aurait été pertinent de parler des pompiers et des incendies ou des pratiques sécuritaires sur la route et en autobus scolaire. J'aime l'idée de laisser des semaines de sujets libres. Par contre, je me questionne sur le nombre de thèmes vus au cours de l'année. Un thème par semaine me semble beaucoup compte tenu du fait qu'il faille disposer d'un bon nombre de livres associés au thème de la semaine. De quelle façon devons-nous initier et diriger une causerie? Quelle est la fréquence et la durée d'une causerie? Devons-nous toujours avoir une amorce? En ce qui concerne les mots de vocabulaire, est-ce qu'il faut les présenter sous forme de mots étiquettes? Serait-il pertinent de les afficher en classe, d'aménager un coin d'écriture avec des mots illustrés?

## Conscience de l'écrit

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
H) La progression proposée dans le tableau annuel est-elle logique?		X	X	
I) Le nombre d'activités suggérées est-il suffisant/exagéré?		X	X	

**ÉVALUATRICE 1:** Je te rappelle la définition de conscience de l'écrit: « Connaissances et habiletés reliées aux fonctions, aux conventions et aux formes de l'écrit. » En outre, je ne suis pas certaine de comprendre la différence entre stratégie de prédiction et stratégie d'anticipation, mais cela ne fait pas partie de la conscience de l'écrit, mais plutôt d'une autre habileté à stimuler en émergence de l'écrit, soit l'habileté à effectuer des inférences. Tu peux les laisser, mais c'est seulement que le titre de la colonne ne représente pas toutes les habiletés stimulées. Les rimes et la segmentation syllabique ne font également pas partie de la conscience de l'écrit. Si tu les laisses, il faudrait encore modifier le titre de la colonne. D'ailleurs, les rimes apparaissent en octobre et la segmentation syllabique apparaît en avril, puis cela revient ensuite en alternance, ce qui est incohérent avec la progression proposée dans la colonne sur la conscience phonologique. La structure répétitive, la structure d'un imagier, la structure d'une lettre et la structure du texte (narratif (schéma du récit) ou descriptif), les intertitres, la structure d'une carte de vœux ne font également pas partie de la conscience de l'écrit. Il s'agit plutôt de conscience discursive. En conclusion, ce que je remarque, c'est que dans ta colonne « Conscience de l'écrit », il y a beaucoup plus que la conscience de l'écrit que tu travailles. Les activités proposées dans cette colonne ciblent les habiletés suivantes: conscience de l'écrit (fonctions, formes et conventions de l'écrit), inférences, conscience phonologique et conscience discursive.

**ÉVALUATRICE 2:** La plupart des activités proposées sont en lien avec les livres et les albums jeunesse ce qui constitue une excellente façon de travailler tous les concepts reliés à la conscience de l'écrit. Il faudrait mentionner qu'une lecture par jour est nécessaire pour enseigner tous ces concepts. Or, il est mentionné à la page 8; « que l'enseignante pourra décider de réaliser seulement une activité à chaque semaine ». Il serait

peut-être bon de préciser le type d'activité auquel vous faites référence. Est-ce qu'il s'agit de la partie « Écriture » dans les sections « Éveil à l'écrit ». De plus, il serait intéressant de clarifier la fréquence proposée pour les chansons, les comptines et les poèmes suggérés. Quelle est la façon de présenter les chansons, les comptines et les poèmes en classe? Devons-nous simplement les lire? Devons-nous les afficher? De plus, les activités proposés dans les sections « écriture » nécessitent souvent l'aide d'un scripteur compétent ce qui peut occasionner un temps supplémentaire pour compléter l'activité. Deux semaines par thème serait donc plus réaliste qu'une seule semaine. Les productions terminées qui sont déposés au coin lecture sont un bon moyen de réinvestissement, en plus de donner un sens significatif aux apprentissages. Enfin, en ce qui concerne le schéma du récit, je pense qu'il peut être abordé plus tôt dans l'année, et ce, en portant l'attention sur le début du schéma. Les notions liées aux personnages, aux lieux et aux moments (quand, jour, nuit, saison) peuvent être introduit au cours des lectures. Je trouve très pertinent de mentionner à la page 26 l'importance du déterminant qui précède le nom lorsque nous construisons l'imagier.

J) Nous sommes conscientes que cette colonne de la planification annuelle n'est pas claire pour un lecteur externe. Auriez-vous des suggestions quant à son organisation? Devrions-nous être plus précise dans les éléments suggérés? Devrions-nous choisir un seul élément pour chacune des semaines? Devrions-nous simplement diriger les enseignantes vers le guide de Gaudreau (2017)?

**ÉVALUATRICE 1:** Il faudrait effectivement réduire le nombre d'éléments. Tu pourrais rapatrier quelques concepts de conscience de l'écrit dans le message du matin (ex.: espace entre les mots, ponctuation). Quand la ponctuation est travaillée, tu pourrais réduire à un seul signe de ponctuation par semaine. Par exemple, j'ai vu au cours d'une même semaine le point d'exclamation et le point d'interrogation. Par ailleurs, ton « listing » peut paraître lourd, mais en réalité certains termes se recoupent. Plus précisément, les marques de dialogue (ex. tirets, guillemets) et les divers types de points font partie de la ponctuation. Tu pourrais donc regrouper certains concepts sous une même rubrique. Quand la ponctuation est travaillée, tu pourrais spécifier dans ton tableau quel signe est travaillé (Ponctuation: point d'exclamation, Ponctuation: guillemets, Ponctuation: point d'interrogation, etc.). Tu peux aussi faire une seule et même rubrique pour tout ce qui a trait à la structure de texte (Structure de texte: imagier, Structure de texte: schéma du récit, Structure de texte: texte descriptif et intertitres, Structure de texte: carte de vœux). Tu remarqueras que j'ai mis les intertitres avec le texte descriptif puisque c'est dans ce type de texte qu'on les retrouve. Tu pourrais aussi enlever « plaisir de lire » qui va dans « utilité de la lecture ». Il y aurait donc seulement « Utilité de la lecture » (Utilité de la lecture: lire pour apprendre, Utilité de la lecture: lire pour le plaisir, Utilité de la lecture: lire pour communiquer). Cela facilitera sans aucun doute la compréhension de ton répertoire pour un lecteur externe. Enfin, les termes « lecture gauche-droite » et « orientation gauche-droite » ne veulent-ils pas dire la même chose ? Je te suggère d'être constante dans la terminologie utilisée.

**ÉVALUATRICE 2:** J'ajouterais le numéro des livres associés à chacun des concepts énumérés. Exemple: Activité 3: Les intertitres, livre 4: Le grand livre du corps humain. Il importe d'être le plus précis possible. Voir la photo de mes annotations.

## Connaissance alphabétique

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
K) La progression proposée dans le tableau annuel est-elle logique?		X	X	

**ÉVALUATRICE 1:** Mais pourquoi commencer seulement en novembre ?

**ÉVALUATRICE 2:** Je crois qu'il est possible d'enseigner le son et le nom des voyelles de l'alphabet dès le mois d'août et septembre. Dans la progression proposée, pourquoi les lettres E et Y ne sont pas enseignées en même temps que les autres voyelles? À mon sens, il y a d'autres programmes pédagogiques efficaces pour l'enseignement des lettres. Pour ma part, j'utilise La planète des Alphas. Ce programme a été pensé pour les élèves en difficulté et son approche est basée essentiellement sur le jeu. Dans ma pratique, j'ai pu constater que les élèves s'attachent aux personnages des alphas et que cela favorise l'engagement cognitif de ceux-ci.

L) Aurait-il été pertinent d'inclure des activités d'introduction aux lettres (par exemple: distinction lettres-chiffres) pour les semaines 3 à 9 (avant l'enseignement formel des lettres)? Si oui, quel type d'activités suggérez-vous?

**ÉVALUATRICE 1:** Je n'aurais pas tendance à ajouter une telle activité. Lorsque l'enseignant fera des mathématiques ou des activités de conscience de l'écrit, il utilisera les mots chiffres et lettres en parlant. En effet, lorsqu'il débute ses activités, l'enseignant doit utiliser ces concepts en parlant aux élèves (ex.: Vous vous souvenez cette semaine, dans l'activité nous avons vu la lettre « ... » ou nous avons parlé des lettres. Eh bien maintenant on va faire une activité avec les chiffres.). Il peut aussi offrir un modèle aux élèves qui se trompent. Par ex., si l'élève dit en pointant un chiffre: « C'est quelle lettre ça ? », son enseignant pourra lui répondre en mettant beaucoup d'intonation sur le concept: « Tu te demandes c'est quel **chiffre** ? Je vais t'aider à trouver c'est quel **chiffre**. » L'utilisation fréquente des concepts au quotidien devrait suffire.

**ÉVALUATRICE 2:** Oui, par exemple, présenter un bac rempli de lettres et de chiffres. Questionner les élèves afin de les amener à faire un classement...

## Conscience phonologique

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
M) La progression proposée dans le tableau annuel est-elle logique?		X X		

**ÉVALUATRICE 1:** C'est très bien d'avoir mis toutes les activités de conscience syllabique avant Noël et de débiter la conscience phonémique en janvier. Toutefois, je ne crois pas que la tâche d'élision phonémique soit une tâche authentique. Les activités de conscience phonémique qui sont les plus corrélées à la lecture et à l'écriture sont la segmentation et la fusion phonémique. Ne devrait-on pas passer plus de temps sur la segmentation et la fusion phonémique (3 semaines de segmentation phonémique, 3 semaine de fusion phonémique avec les réinvestissements) ? Cela permettrait d'aborder les syllabes CV mais aussi VC.

**ÉVALUATRICE 2:** La progression est logique, la syllabe, la rime et le phonème. Pour ma part, j'utilise la progression de Pascal Lefebvre. Je constate que les termes utilisés pour décrire les tâches de conscience phonologique à effectuer sont différents dans la planification de Pascal Lefebvre et celle que vous proposez. Par exemple, au niveau de la syllabe, Lefebvre utilise les termes suivants: dénombrement (rythmer et compter), repérage, segmentation, fusion, élision. Dans votre planification, au niveau de la syllabe, les termes utilisés sont: segmentation, identification, comparaison, catégorisation, segmentation, localisation, fusion et élision. Les tâches de conscience phonologique se ressemblent beaucoup, mais il serait important de préciser l'intention. Par exemple; lorsqu'il est écrit deux fois de suite « comparaison de rimes », il serait pertinent d'ajouter « à partir de deux mots », « à partir de 3 mots » et « à partir de 3 mots dont l'un est un intrus ».

N) À la semaine 7, il n'y a pas d'activité de conscience phonologique; c'est une semaine libre réservée à la révision et aux ajustements. Devrions-nous tout de même mettre une page dans la planification détaillée pour expliquer cela? Est-ce déjà suffisamment clair avec la planification annuelle?

**ÉVALUATRICE 1:** Oui, il faudrait l'ajouter si tu souhaites que ton répertoire soit davantage clé en main. C'est toujours mieux de répéter que d'omettre. Il faut que ton tableau de planification annuelle soit cohérent avec ta planification détaillée.

**ÉVALUATRICE 2:** Oui, la période de révision est nécessaire. Oui, je pense qu'il serait pertinent d'inclure quelques explications et suggestions concernant la prise de données, l'évaluation et le type d'intervention à privilégier.

## Motricité fine

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
0) La progression proposée dans le tableau annuel est-elle logique?		X X		

**ÉVALUATRICE 1:** C'est difficile de répondre à cette question si l'on regarde seulement le tableau de planification annuelle puisque le titre des activités ne me parle pas vraiment de l'objectif qui est ciblé. Tu parles seulement de l'objectif dans la planification détaillée, mais le problème est que les activités ne sont pas planifiées de façon détaillée jusqu'à la fin de l'année. Tu aurais donc peut-être intérêt à mettre le titre de ton activité suivi de deux points et de l'objectif ciblé (ex.: L'apprenti-menuisier: mobilité digitale).

**ÉVALUATRICE 2:** Je pense qu'il est nécessaire de travailler la préhension et la prise du crayon avant d'introduire des activités qui impliquent son utilisation. En milieu défavorisé, il n'est pas rare de constater que plusieurs élèves n'ont jamais utilisés et toucher à une paire de ciseaux et à des crayons. Pour ces élèves, il faut prévoir des activités qui leur permettent de délier et d'assouplir les doigts ainsi que de bien tenir un crayon. Pour ma part, j'utilise les méthodes proposées par l'ergothérapeute Josiane Santha Caron. Il serait peut-être utile d'ajouter le temps alloué aux activités de motricité ainsi que la fréquence de ces activités. Selon ce qui est proposé dans votre travail, la plupart des activités sont de très courtes durées et peuvent être répétées plusieurs fois dans la semaine ou dans la journée.

P) Puisque nous n'avons pas proposé d'activité dans la colonne *Connaissance alphabétique* avant la semaine 11, nous avons choisi de proposer deux activités de motricité fine jusqu'à la semaine 10. Qu'en pensez-vous?

**ÉVALUATRICE 1:** Oui, c'est bien si on ne pense vraiment pas commencer à aborder les lettres avant la semaine 11, mais je me demande encore pourquoi on n'aborde pas les lettres avant le mois de novembre.

**ÉVALUATRICE 2:** Puisqu'il s'agit d'activités très simples et courtes, il est pertinent d'en proposer deux. J'aurais apprécié une colonne dans le tableau qui indique le bricolage proposé à chaque semaine. Les activités d'écriture telles que l'imagier, les dessins, le collage bonhomme en fruits font également appel à la motricité fine.



Q) À partir de la semaine 33, nous proposons de reprendre des activités de motricité fine ayant été appréciées durant l'année scolaire. Devrions-nous répartir les semaines "reprise d'activités appréciées" tout au long de l'année scolaire? Aimez-vous l'idée de les laisser à la fin de l'année?

**ÉVALUATRICE 1:** Je ne crois pas que cela ait de l'importance à moins qu'il y ait un écart important dans les habiletés motrices que nécessitent chaque activité. Dans ce cas, tu pourrais répartir les reprises tout au long de l'année plutôt que de les laisser à la fin. Dans le cas contraire, tu peux laisser ça ainsi.

**ÉVALUATRICE 2:** Est-ce que les activités ont été choisies en fonction de leur niveau de difficulté? Est-ce qu'il y a une certaine progression? Si oui, peut-être qu'il serait intéressant de poursuivre avec de nouvelles activités plus exigeantes? Si non, une reprise des activités préférées des élèves en fin d'année est une bonne idée.

## Activités détaillées – Semaine 3 (pages 21 à 30)

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
A) Que pensez-vous de l'activité 1?	X	X		
<p><b>ÉVALUATRICE 1:</b> J'insisterais sur le fait que l'enseignant doit expliciter verbalement (« Regardez, je vais commencer à lire à gauche et je vais lire jusqu'au bout à droite ») ce qu'il fait et pas seulement de façon non verbale (en montrant avec sa baguette). Aussi, ne devrais-tu pas mettre une note comme quoi le message du matin sera différent chaque jour ? À moins que cela ne soit pas le cas et que tu veules que les élèves travaillent sur le même message pendant les 4 jours... Si le message doit être différent, tu pourrais mettre une seule note qui explique cela à la 1<sup>re</sup> activité, mais indiquer que ce sera le cas pour tous les messages du matin subséquents.</p> <p><b>ÉVALUATRICE 2:</b> Indiquer quelques précisions concernant le message du matin. Par exemple, faut-il changer de message à tous les jours mais en conservant la même intention pédagogique soit le sens de la lecture et le début et la fin d'un message. Ces aspects pourraient être inscrit et indiquer dans la planification annuelle. Ajouter une note expliquant l'importance de varier les allographes.</p>				
B) Que pensez-vous de l'activité 2?		X X		
<p><b>ÉVALUATRICE 1:</b> Voici mes commentaires pour toutes les activités de vocabulaire en général: J'insisterais sur le fait qu'il ne faut pas seulement stimuler les noms, mais aussi les adjectifs et les verbes. Dans l'activité 2 c'est bien parce qu'on parle de l'utilité des parties du corps donc on va chercher des verbes. On pourrait aussi</p>				



ajouter des adjectifs (petit, grand, gros, long, court). Il faudrait que l'enseignant ne fasse pas seulement nommer, mais également qu'il donne des définitions conviviales des mots enseignés, des synonymes + faire des mimes, mettre en contexte et faire répéter les mots. Bref, tes descriptions d'activités manquent de moyens, autre que de nommer, pour favoriser l'emménagement du vocabulaire. Il faut aussi que les activités permettent davantage aux élèves de produire eux-mêmes les mots (faire des phrases avec les mots, faire des devinettes, des jeux d'intrus, etc.). Pour l'activité sur les parties du corps, c'est bien puisque l'enseignant peut pointer les parties sur son corps, mais les autres activités manquent de support visuel. Il ne faut pas oublier que les élèves issus de milieux défavorisés ont vécu moins d'expériences que les élèves issus de milieux plus aisés. Parler d'une thématique sans support visuel est donc plus difficile. Je suis consciente qu'il ne s'agit pas d'un essai sur l'enseignement du vocabulaire, mais si cela t'intéresse voici certaines sources sur l'enseignement explicite du vocabulaire:

<https://parlonsapprentissage.com/enseigner-le-vocabulaire-un-defi-a-relever/>  
<https://parlonsapprentissage.com/des-astuces-pour-enseigner-le-vocabulaire/>  
<https://www.taalecole.ca/enseigner-le-vocabulaire/>

**ÉVALUATRICE 2:** Habituellement, lorsqu'un thème est abordé en classe, un espace physique est aménagé pour permettre aux enfants de jouer, manipuler et réinvestir les connaissances liées au thème. Il serait pertinent d'inclure à l'activité 2 un titre ou une explication qui suggère quelques idées ou suggestions pour l'élaboration de cet espace. Par exemple, un lien internet pour trouver des images du corps humain afin d'alimenter l'espace thématique.

C) Que pensez-vous de l'activité 3?

×

×

**ÉVALUATRICE 1:** Deux commentaires généraux pour cette activité et toutes les autres:

1. Le titre « Éveil à l'écrit » est utilisé, mais nulle part il n'apparaît dans le tableau de planification annuelle. Il faudrait trouver une solution pour qu'il y ait plus de cohérence entre la terminologie du tableau de planification annuelle et celle de la planification détaillée.
2. Tu proposes des chansons et des comptines, mais tu n'expliques jamais comment les exploiter (ex.: les mimer, les illustrer ou les montrer un vidéo).
3. J'aime beaucoup les activités d'écriture ! Cela permet de réinvestir la conscience phonémique et de mettre en pratique le principe alphabétique.

Dans certaines activités de lecture, je vois qu'il est question du principe alphabétique (chaque mot écrit représente un mot qui peut se prononcer), mais ce n'est pas listé dans ton tableau de planification annuelle. À moins que c'est ce que tu entends par « lien entre l'oral et l'écrit ».

**ÉVALUATRICE 2:** Bravo! Il importe que les chansons et les comptines soient intégrées dans la conscience de l'écrit. Vous proposez un grand nombre de livres et le bricolage est simple. C'est vraiment très bien de déposer le travail terminé au coin lecture. La seule chose manquante est un lien web pour se procurer des images du corps humain ou un bonhomme générique en annexe...

D) Que pensez-vous de l'activité 4?	XX			
<p><b>ÉVALUATRICE 1:</b> Toutefois, dans les idées de réinvestissements, taper dans les mains et parler en robot ne sont selon moi pas des activités, mais plutôt des stratégies pour segmenter les syllabes d'un mot au même titre que l'est taper sur son bras.</p> <p><b>ÉVALUATRICE 2:</b> Dans le haut de la page 28, je ne comprends pas ce que veut dire « compter en partant du poignet gauche ». Peut-être que l'insertion d'une image serait plus claire pour le lecteur. Très intéressant d'intégrer le mouvement et l'aspect kinesthésique dans les idées de réinvestissement.</p>				
E) Que pensez-vous de l'activité 5?	X		X	
<p><b>ÉVALUATRICE 1:</b> Mon commentaire général pour les activités de motricité fine: Après le matériel nécessaire pour l'activité, tu mets une section intitulée « Déroulement ». Toutefois, il ne s'agit pas toujours d'un déroulement avec des étapes. Par exemple, pour l'activité 18, ce ne sont pas vraiment des étapes, mais plutôt différentes actions que l'on peut faire faire aux élèves avec les objets requis. Je changerais le titre quand ce ne sont pas des étapes. Et quand il s'agit d'étapes, je mettrai peut-être des chiffres pour chaque énoncé pour faciliter la compréhension du lecteur.</p> <p><b>ÉVALUATRICE 2:</b> Il manque quelques précisions pour que le lecteur comprenne l'activité. Qui tient la lampe de poche? Est-ce que cette activité se réalise à tour de rôle, soit un élève à la fois? Il serait pertinent d'indiquer que l'enfant effectue cette tâche en étant debout face au mur. De plus, il me semble qu'il serait plus facile d'utiliser un gros crayon feutre pour effectuer son tracé. Diminuer la grosseur des formes afin de pouvoir ajouter une image dans le bas de la page 29. L'activité serait très intéressante si elle était mieux comprise.</p>				
F) Que pensez-vous de l'activité 6?		XX		
<p><b>ÉVALUATRICE 1:</b> Que veux-tu dire par « Incorporer plus d'écrous que de boulons »? Cela veut-il dire fixer plusieurs écrous autour d'un même boulon ? Peut-être qu'incorporer n'est pas le bon terme...</p> <p><b>ÉVALUATRICE 2:</b> Varier la grosseur des boulons et des écrous. Ajouter une image dans l'espace au bas de la page 30.</p>				

## Activités détaillées – Semaine 4 (pages 31 à 39)

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
A) Que pensez-vous de l'activité 7?	X		X	
<p><b>ÉVALUATRICE 1:</b> À l'activité 1, j'aimais bien que les jours 1 et 2 soient utilisés pour modeler et que les jours 3 et 4 soit utilisés pour questionner. Si tu veux présenter le concept de phrase, tu ne peux pas parler du « point » seulement au jour 3, car le concept de phrase implique la majuscule <u>ET</u> le point. Il faut donc en parler dès le jour 1, sinon c'est comme si tu définissais la moitié du concept de phrase. Ne pourrais-tu pas reprendre la même logique qu'à l'activité 1: modèle les 2 premiers jours et questions pour les jours 3, 4 et 5 ? De plus, pourquoi la note n'apparaît-elle pas à l'activité 1 ? Ne serait-ce pas plus logique de la mettre au début ? Je fais l'avocat du diable. ;)</p> <p><b>ÉVALUATRICE 2:</b> Indiquer dans le tableau de planification annuelle que les concepts de majuscule et de ponctuation sont abordés. J'adore l'idée de varier les signataires au courant de l'année.</p>				
B) Que pensez-vous de l'activité 8?		XX		
<p><b>ÉVALUATRICE 1:</b> Bravo ! Il y a des verbes ! Mais n'y a-t-il pas des images pour supporter tout cela ? Il me semble que j'utiliserais une scène imagée qui servirait de déclencheur pour susciter la discussion. Et ne pas oublier les définitions conviviales !</p> <p><b>ÉVALUATRICE 2:</b> Quelle est l'amorce d'une causerie? Une image, un objet, une promenade à l'extérieur, une cueillette de glands, feuilles, branches, etc. Il serait intéressant de mentionner l'importance de la fréquence au cours d'une même journée en ce qui a trait aux comptines, aux poèmes et aux chansons.</p>				
C) Que pensez-vous de l'activité 9?		XX		
<p><b>ÉVALUATRICE 1:</b> Sinon, le plaisir de la lecture ne peut-il pas être abordé pour n'importe quel livre ? Peut-être que c'est parce que tu ne voulais pas le mettre pour chaque livre...</p> <p><b>ÉVALUATRICE 2:</b> Je pense qu'il manque seulement une référence pour une chanson. Il est possible que l'activité d'écriture soit plus longue étant donné la nécessité d'un scripteur compétent. Il serait bon de mentionner à la page 36 que l'élève complète « à l'oral » la phrase et l'illustre.</p>				
D) Que pensez-vous de l'activité 10?		X	X	
<p><b>ÉVALUATRICE 1:</b> Attention à la formulation ici: « Je suis un astronaute, puis-je entrer dans le salon? Non. ou Je suis un melon, puis-je entrer dans le salon? Oui. » Je n'aime pas l'utilisation du mot « entrer ». Deux des</p>				

mots-clés sont des endroits (salon et chapiteau), mais les autres ne le sont pas alors il ne faut pas utiliser le mot « entrer ». Je mettrais plutôt: « Est- que astronaute finit comme salon, oui ou non ? / est-ce que la dernière syllabe de salon est la même que dans le mot astronaute? »

**ÉVALUATRICE 2:** La consigne de répéter à l'oral une phrase et ensuite comparer le mot pigé au mot-clé, constitue une double consigne. Cette activité permettra de vérifier le degré d'attention des élèves et d'identifier les élèves à risque. De plus, il me semble que 20 minutes par mot-clé soit trop long puisqu'il y a 3 mots clés. Il faudrait repartir l'activité sur plusieurs jours.

E) Que pensez-vous de l'activité 11?

X

X

**ÉVALUATRICE 2:** Cette activité est difficilement réalisable en grand groupe. Il faudrait un grand nombre de cadenas et de clés, ce qui peut être très coûteux. Suggérer de faire appel à des ressources externes telles (parents, serrurier) pour s'en procurer. Toutefois, pour le coin construction, cette activité est très intéressante.

F) Que pensez-vous de l'activité 12?

X

X

**ÉVALUATRICE 1:** Ballon gonflable = ballon de fête ? Je me doute que oui mais je fais encore une fois l'avocat du diable ;) J'ajouterais aussi: Faire rebondir le ballon sur la raquette.

**ÉVALUATRICE 2:** Très intéressant si l'on dispose de d'un grand espace, d'un accès au gymnase, et d'une quantité suffisante de raquettes de tennis. Le ballon gonflable peut être remplacé par un ballon mousse.

## Activités détaillées - Semaine 5 (pages 40 à 49)

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
A) Que pensez-vous de l'activité 13?	X X			
<p><b>ÉVALUATRICE 1:</b> Super: modèle d'abord et application par les élèves ensuite pour compter les phrases !</p> <p><b>ÉVALUATRICE 2:</b> Indiquer dans le tableau de planification annuelle les concepts travaillés: majuscule, ponctuation et nombre de phrases. Attention à la répétition à la page 41, jour 5.</p>				
B) Que pensez-vous de l'activité 14?		X X		
<p><b>ÉVALUATRICE 1:</b> Excellent car on cible plusieurs classes de mots: noms, adjectifs et verbes. Toutefois, cela manque encore une fois de support visuel. Il ne faut pas seulement nommer quand on travaille le vocabulaire: il faut montrer visuellement, définir, mimer, mettre en contexte, faire répéter... (voir les techniques dans la formation sur la lecture interactive que je t'ai donnée).</p>				

<b>ÉVALUATRICE 2:</b> Suggestion d'amorce; une pomme offerte aux enfants. Elles seront déposées sur les tables lors de l'arrivée du matin.				
C) Que pensez-vous de l'activité 15?		X X		
<b>ÉVALUATRICE 1:</b> Concernant l'atelier d'écriture, il y a deux activités différentes (écrire un message pour demander aux parents de faire une recette, écrire un message pour demander aux parents de fournir des ingrédients pour une recette qui sera faite en classe) mais cela semble être une seule activité car il n'y a pas de sous-titres.  <b>ÉVALUATRICE 2:</b> Les chansons proposées se retrouvent sur le disque de L'univers des sons. Il serait intéressant d'avoir une proposition provenant des Internet. Toujours une très belle sélection de livres proposés. Très pertinent d'aborder les différentes utilités de la lecture. Attention, à la page 46, il serait préférable de modifier la phrase « copié par l'élève ». Pour la majorité de ceux-ci, cette tâche serait beaucoup trop complexe.				
D) Que pensez-vous de l'activité 16?		X X		
<b>ÉVALUATRICE 1:</b> Attention aux mots choisis ! Dans le jeu 1, la syllabe « la » de chocolat peut être produite différemment de la syllabe « la » des deux autres mots. Dans le jeu 4, la syllabe « ro » n'est pas produite de la même façon que la syllabe « ro » des deux autres mots. Attention de ne pas être contaminé par l'écrit et toujours considérer la façon dont les mots sont prononcés à l'oral pour le choix des mots !  <b>ÉVALUATRICE 2:</b> C'est l'occasion d'aborder les notions de pareils et pas pareils. Avant de faire l'exercice, il est important de s'assurer de la compréhension de l'élève. Le sens des mots syllabes communes peut être difficile à comprendre.				
E) Que pensez-vous de l'activité 17?	X		X	
<b>ÉVALUATRICE 1:</b> Combien de fois/de temps l'élève doit-il faire cela ? Serait-ce pertinent de le préciser ?  <b>ÉVALUATRICE 2:</b> Je ne suis pas certaine que cette activité permette de travailler la préférence manuelle. Si oui, de quelle façon? Peut-être ajouter des variantes, car cette activité me semble très courte.				
F) Que pensez-vous de l'activité 18?	X	X		
<b>ÉVALUATRICE 2:</b> Dans un autre temps pour augmenter le niveau de difficulté, il serait bon qu'il y ait aussi une tâche cognitive associé au geste de ramasser des petits objets. Ceux-ci pourrait être classés en fonction de leur couleur et ou de leur grosseur.				

## Activités détaillées – Semaine 6 (pages 50 à 60)

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
A) Que pensez-vous de l'activité 19?	X X			
<p><b>ÉVALUATRICE 1:</b> Super: modèle d'abord et application par les élèves ensuite pour compter les mots!</p> <p><b>ÉVALUATRICE 2:</b> Indiquer dans le tableau de la planification annuelle les concepts travaillés; le nombre de phrases, le nombre de mots dans une phrase. À la page 50, les mots ne sont pas encadrés dans le modèle présenté du message du matin. Les chiffres sont indiqués à côté des mots, ce qui est différent de la consigne demandée.</p>				
B) Que pensez-vous de l'activité 20?	X	X		
<p><b>ÉVALUATRICE 1:</b> Il faudrait aussi cibler des adjectifs et des verbes. Encore une fois, cela manque de support visuel. J'utiliserais une scène imagée qui servirait de déclencheur pour susciter la discussion. Il ne faut pas seulement nommer quand on travaille le vocabulaire: il faut montrer visuellement, définir, mimer, mettre en contexte, faire répéter... (voir les techniques dans la formation sur la lecture interactive que je t'ai donnée).</p> <p><b>ÉVALUATRICE 2:</b> Attention, il faudrait écrire femelle au lieu de femme. Suggestion d'amorce; une petite cage avec un animal en peluche placé à l'intérieur ou une image d'un zoo projetée au TNI.</p>				
C) Que pensez-vous de l'activité 21?		X X		
<p><b>ÉVALUATRICE 2:</b> Dans l'activité d'écriture, je me questionne sur la pertinence de rappeler aux élèves qu'ils « doivent respecter l'orientation gauche-droite et laisser des espaces entre les mots page 57. » Comment les élèves devraient-ils écrire à ce moment de l'année? Est-ce qu'on fait référence à de l'écriture spontanée? Est-ce que l'élève est un scripteur qui imite sans se soucier des conventions? Nous pouvons le mentionner aux élèves, mais sans toutefois l'exiger.</p>				
D) Que pensez-vous de l'activité 22?	X X			
<p><b>ÉVALUATRICE 2:</b> Il y a 18 images proposées. Le nombre maximal d'élèves dans une classe étant de 19, il serait pertinent d'ajouter une à deux images. De plus, il sera difficile pour l'élève de trouver le mot maçon et magnétophone. Le fait de ne pas connaître un mot peut provoquer un sentiment d'incompétence chez certains.</p>				

E) Que pensez-vous de l'activité 23?	X	X		
ÉVALUATRICE 2: Difficile de se procurer plusieurs poires à nez ou à cuisson. Je ne suis pas certaine que l'utilisation de la paille permette de travailler la mobilité digitale. J'adore l'idée de se déplacer au sol en rampant.				
F) Que pensez-vous de l'activité 24?			XX	
ÉVALUATRICE 1: C'est difficile de visualiser ce qu'il faut faire avec les explications données.				
ÉVALUATRICE 2: Puisqu'il reste beaucoup d'espace sur la page, peut-être qu'il serait pertinent d'ajouter des variantes. Par exemple, se placer en équipe de deux, construire un serpent en pâte à modeler afin d'y enfoncer chacun de ses doigts, utiliser des « finger eyes » afin de reproduire des animaux (la trompe de l'éléphant et l'araignée). Cela ajouterait une dimension ludique à l'activité.				

## Activités détaillées - Semaine 7 (pages 61 à 70)

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
A) Que pensez-vous de l'activité 25?	X	X		
ÉVALUATRICE 2: Indiquer dans le tableau de planification annuelle les concepts travaillés ; le nombre de phrases, le nombre de mots dans une phrase, les mots fréquents. Un peu de répétition comme énumération des variantes quotidiennes. J'adore l'idée de trouver le mot école. Toutefois, cela suppose une certaine connaissance du phonème É et de l'habileté de la correspondance mot à mot. Cela a donc une incidence sur le principe alphabétique d'autant plus que l'enseignement de la lettre É se retrouve au mois de mai dans le tableau de planification. Enfin, il ne manque qu'une seule semaine pour que tous les concepts soient abordés et présentés au moyen du message du matin. Je me questionne à savoir quelle forme prendrait le message du matin avec l'intention du concept de la lettre?				
B) Que pensez-vous de l'activité 26?		XX		
ÉVALUATRICE 1: Il manque de support visuel et de techniques de stimulation du vocabulaire ! Les devinettes seraient ici un bon moyen de faire produire les mots aux élèves.				
ÉVALUATRICE 2: Suggestion d'amorce, faire écouter différents bruits reliés au langage propre à chaque animal (croassement, hennissement, rugissement, etc.).				

C) Que pensez-vous de l'activité 27?		XX		
ÉVALUATRICE 2: La formule du dessin est souvent employée pour illustrer, il serait bien de les faire découper et de coller des images.				
D) Que pensez-vous de l'activité 28?	X	X		
ÉVALUATRICE 1: Il y a une faute au mot « puis » qui est écrit « pui ».				
ÉVALUATRICE 2: J'aime l'idée d'être couché au sol, cela travail aussi le tonus. Spécifier ce que peut être une cible précise; toucher un post-it collé au mur, faire tomber une quille, etc. Quelle est la durée proposée?				
E) Que pensez-vous de l'activité 29?	X	X		
ÉVALUATRICE 2: J'aime le fait qu'aucun matériel ne soit requis. Proposer des variantes par exemple en déplaçant les mains à d'autres endroits sur le corps.				

## Annexes (page 71 à 100)

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
A) L'Annexe 1 vous permet-elle de réaliser aisément l'activité 4?	X	X		
ÉVALUATRICE 2: Doit-on indiquer en bas de page la provenance des images? Une enseignante qui ne possède pas le coffret de l'émergence de l'écrit de Gaudreau, pourrait-elle modifier le document, en autre, en changeant la grosseur des images avant de les imprimer? Tout comme pour l'enseignante qui possède ce coffret, il serait pertinent d'indiquer sur les images de l'annexe1, le numéro correspondant aux cartes du coffret. De cette façon, l'enseignante pourrait les repérer et les retirer plus rapidement du coffret.				
B) L'Annexe 2 vous permet-elle de réaliser aisément l'activité 4?	X	X		
ÉVALUATRICE 2: Si l'on doit considérer qu'il faille afficher les cartons, est-il possible de modifier la grosseur de l'annexe avant de l'imprimer?				



C) L'Annexe 3 vous permet-elle de réaliser aisément l'activité 10?		X X		
<p><b>ÉVALUATRICE 1:</b> Dans ton tableau de la page 82, j'indiquerais que les mots sur la ligne du haut du tableau sont les mots-clés. Ce sera encore plus clair ainsi, même si c'est indiqué aux pages suivantes, puisque c'est à la page 82 qu'on voit pour la première fois les mots-clés.</p> <p><b>ÉVALUATRICE 2:</b> Il me semble qu'il y a beaucoup trop d'images pour réaliser l'activité. Si le but est de trouver des mots qui ont la même syllabe finale que le mot clé, pourquoi mettre autant d'images dont les syllabes finales diffèrent de celle du mot clé? Seul le mot métronome me semble loin du vécu des enfants. Encore une fois, je pense qu'il serait pertinent d'ajouter sur les images le numéro correspondant aux cartes du coffret.</p>				
D) L'Annexe 4 vous permet-elle de réaliser aisément l'activité 16?		X X		
<p><b>ÉVALUATRICE 1:</b> Attention aux mots choisis ! Dans le jeu 1, la syllabe « la » de chocolat peut être produite différemment de la syllabe « la » des deux autres mots. Dans le jeu 4, la syllabe « ro » n'est pas produite de la même façon dans le mot « perroquet » que la syllabe « ro » des deux autres mots. Dans le mot « perroquet », il s'agit d'un « o » ouvert (voir l'alphabet phonétique pour la différence entre un « o » ouvert et un « o » fermé). Attention de ne pas être contaminé par l'écrit et toujours considérer la façon dont les mots sont prononcés à l'oral pour le choix des mots !</p> <p><b>ÉVALUATRICE 2:</b> Ajouter sur les images le numéro correspondant aux cartes du coffret.</p>				
E) L'Annexe 5 vous permet-elle de réaliser aisément l'activité 22?	X	X		
<p><b>ÉVALUATRICE 2:</b> Les mots maçons et magnétophones sont des mots plus complexes. Ajouter sur les images le numéro correspondant aux cartes du coffret.</p>				
F) L'Annexe 6 vous permet-elle de réaliser aisément l'activité 27?			X X	
<p><b>ÉVALUATRICE 1:</b> Les pictogrammes ne sont-ils pas trop petits pour les présenter à toute la classe ? Personnellement, j'aime moins ces pictogrammes. Je préfère les pictogrammes du récit en 3D qui sont peut-être plus concrets. Ici, le pictogramme de la situation finale n'est pas très parlant pour les élèves et celui du dénouement (bonhomme avec la clé non plus). Mais peut-être que pour le besoin de l'activité, tu avais besoin absolument d'un cadre à deux épisodes. Selon moi, les pictogrammes du récit en 3D pourraient être adaptés.</p> <p><b>ÉVALUATRICE 2:</b> Au préscolaire, nous abordons seulement le début du schéma. Je préfère utiliser les images du Récit en 3D de Brigitte Dugas.</p>				

## Questions à développement

A) Que pensez-vous de la pertinence de ce répertoire d'activités pour éveiller les élèves du préscolaire à la lecture et à l'écriture?

**ÉVALUATRICE 1:** C'est effectivement pertinent d'avoir créé ce répertoire puisque comme tu le dis si bien dans ton avant-propos, le Programme de formation de l'école québécoise ou la Progression des apprentissages au primaire ne parlent pratiquement pas d'émergence de l'écrit au préscolaire. Cela devient donc difficile pour les enseignants et enseignantes de l'intégrer à leurs enseignements.

**ÉVALUATRICE 2:** Ce répertoire d'activités me semble très pertinent surtout pour les enseignants contractuels, les enseignants ayant changé de niveau et les nouveaux enseignants ayant peu d'expérience. Ils sont souvent démunis par rapport au programme de formation du préscolaire. Celui-ci étant imprécis et très vague, il importe que les enseignants aient un cadre de référence plus clair et plus explicite.

B) Utiliseriez-vous ce répertoire d'activités dans le cadre de votre travail d'enseignante, de conseillère pédagogique ou d'orthophoniste?

OUI ☐

PEUT-ÊTRE ☒

NON ☐

OUI ☐

PEUT-ÊTRE ☒

NON ☐

Si oui, pourquoi? Si peut-être, pourquoi? Si non, pourquoi?

**ÉVALUATRICE 1:** Dans le cadre de mes séances de rééducation orthophonique qui se font le plus souvent individuellement avec les élèves, je ne pourrais qu'utiliser certaines activités de conscience phonologique proposées dans le répertoire. J'utiliserais en fait ce répertoire davantage pour outiller des enseignants du préscolaire que pour ma propre pratique professionnelle.

**ÉVALUATRICE 2:** J'utiliserai certainement toutes les activités proposées dans le message du matin. Cependant, pour les autres volets, il manque certaines précisions. De plus, il faudrait diminuer le nombre de thèmes proposés ou les répartir aux deux semaines. Il serait bon d'intégrer le plus possible les notions de la conscience phonologique aux chansons, poèmes et comptines.

C) Que feriez-vous différemment de ce qui est proposé dans le répertoire d'activités?

**ÉVALUATRICE 1:** Je crois que tu cibles toutes les habiletés nécessaires pour protéger les élèves d'éventuelles difficultés en lecture et en écriture: connaissance alphabétique, conscience de l'écrit, conscience phonologique, inférences, vocabulaire, motricité fine. Cependant, cela aurait peut-être été bien que les activités proposées soient classées par habileté. C'est déjà un peu le cas, mais ta colonne « conscience de l'écrit » cible trop d'habiletés. J'aurais peut-être dissocié les inférences et la conscience discursive de cette colonne. Certaines activités auraient intérêt à revenir plus fréquemment, notamment les activités par thème pour le vocabulaire et les activités de conscience phonémique.

**ÉVALUATRICE 2:** Quelques explications et spécifications supplémentaires sont nécessaires, notamment au niveau des concepts travaillés en conscience phonologique. Bien qu'un bon nombre d'enseignants se réfèrent à une échelle de progression détaillée, plusieurs enseignent ces concepts de manière intuitive.

D) Prévoyez-vous des difficultés particulières pour l'enseignante et pour ses élèves lors de la mise en place de ces activités en classe?

**ÉVALUATRICE 1:** Beaucoup de livres sont proposés, mais le budget des enseignants ne leur permet peut-être pas d'avoir accès à tous ces livres. Il n'est expliqué à aucun endroit pourquoi tu n'as pas fait la planification détaillée pour la connaissance alphabétique. Les enseignants qui liront le répertoire pourraient donc se poser la question. Il n'y a aucun support visuel proposé pour les différentes activités de vocabulaire. Tu as mis les références pour dire d'où provient le matériel des activités de la planification détaillée. Comme il n'y a pas de planification détaillée à partir de la semaine 8, peut-être serait-il bien d'avoir des références pour que les enseignants sachent où aller chercher le matériel pour les activités qui ne sont pas détaillées.

**ÉVALUATRICE 2:** À mon avis, la difficulté la plus importante sera de se procurer les livres proposés à chacune des semaines. De plus, à partir de la 8e semaine, pour comprendre et mettre en œuvre les activités proposées l'enseignante devra se procurer les livres et le matériel pédagogique qui ont servi à réaliser ce répertoire, surtout en ce qui a trait aux activités de motricité fine et de conscience phonologique. Une suggestion de livres pour les autres thèmes (vocabulaire) serait pertinente.

E) Avez-vous d'autres commentaires ou suggestions à formuler afin d'améliorer le répertoire d'activités?

**ÉVALUATRICE 1:** Voir les suggestions que j'ai faites tout au long du questionnaire !

**ÉVALUATRICE 2:** Un bon nombre d'enseignants qui débutent leur pratique à la maternelle, ont une formation insuffisante et sont souvent démunis face à son fonctionnement. C'est pourquoi, j'ai rédigé mes commentaires en me mettant dans la peau d'une enseignante qui connaît peu ce niveau scolaire.

## ANNEXE J

### COMMENTAIRES SUPPLÉMENTAIRES D'UNE ÉVALUATRICE

Planification annuelle d'activités d'émergence de l'écrit							
Mois	Semaines	Message du matin	Selon la thématique de la semaine...		Connaissances alphabétiques	Conscience phonologique (CP)	Motricité fine
			Vocabulaire	Conscience de l'écrit			
Août	1	X	X	X	X	X	X
	2	X	X	X	X	X	X
	3	<b>Activité 1</b> Sens de la lecture • début - Fin message	<b>Activité 2</b> Le corps humain causerie	<i>chanson + comptine + imagier</i> <b>Activité 3</b> ○ Lien entre l'oral et l'écrit ○ Se servir des illustrations ○ Les intertitres ○ Utilité de la lecture	X	<b>Activité 4</b> Segmentation syllabique <i>trouver le nombre compter.</i>	<b>Activité 5</b> La lampe de poche <b>Activité 6</b> L'apprenti-menuisier
	4	<b>Activité 7</b> La phrase • majuscule • ponctuation	<b>Activité 8</b> L'automne causerie	<i>poème + lecture - dessin</i> <b>Activité 9</b> ○ Sens de la lecture gauche-droite ○ Utilité de la lecture haut-bas plaisir.	X	<i>repérer syllabe.</i> <b>Activité 10</b> Identification syllabique <i>• la même syllabe</i>	<b>Activité 11</b> Les cadenas et leur clé <b>Activité 12</b> La ballonne
	5	<b>Activité 13</b> La phrase (suite) • majuscule • ponctuation.	<b>Activité 14</b> Les fruits causerie	<i>poème + 2 chansons</i> <b>Activité 15</b> ○ Utilité de la lecture recette ○ Utilité de l'écriture <i>collage bonhomme</i>	X	<i>phonique finale</i> <b>Activité 16</b> Comparaison syllabique <i>• Deux mots se terminent par la même finale</i> <i>syllabe commune à 3 mots.</i>	<b>Activité 17</b> Les essuie-glaces <b>Activité 18</b> Les pinces

• nombre de phrases.

*Activité 2: Sécurité - Autobus - Incendie  
Hygiène - sexualité...*

10

Ajouter les titres des concepts/facettes.  
Sur chaque page.

Message matin	Vocabulaire	conscience écrit	Alphabétiques	phonologie	motricité
<b>Activité 19</b> Le mot	<b>Activité 20</b> Les animaux du zoo  <i>comptine + chanson.</i>	<b>Activité 21</b> ○ Lien illustrations/texte ○ Utilité de la lecture ○ Utilité de l'écriture ○ Phylactères et intertitres ○ Les rimes ○ Orientation gauche-droite ○ Stratégies de prédiction ○ Espaces entre les mots	X  <i>Album animal Rigolo</i>	<b>Activité 22</b> Catégorisation syllabique  <i>mots commençant par la même syllabe</i>	<b>Activité 23</b> La ouate  <b>Activité 24</b> Celui-ci, celui-là
<b>Activité 25</b> Le mot (suite)	<b>Activité 26</b> Les diverses caractéristiques des animaux	<b>Activité 27</b> ○ Espaces entre les mots ○ Utilité de la lecture ○ Utilité de l'écriture ○ Point d'exclamation ○ Point d'interrogation ○ Stratégies d'anticipation ○ Lien entre l'oral et l'écrit ○ Structure du récit	X	<i>Segmentation</i> Révision et ajustements	<b>Activité 28</b> La cible  <b>Activité 29</b> La laveuse  <i>Fin.</i>

ANNEXE K  
RÉPERTOIRE D'ACTIVITÉS – VERSION AMÉLIORÉE

# Un cadre de référence pour l'insertion d'activités d'émergence de l'écrit : Éducation préscolaire

– Version améliorée –

« Il ne faut pas enseigner le lire-écrire,  
il faut permettre à l'enfant de l'apprendre. »

– Émilie Ferreiro –



Un cadre de référence pour l'insertion  
d'activités d'émergence de l'écrit:  
Éducation préscolaire

– Version améliorée –

Septembre 2019

---

Joannie Ladéroute

Essai de maîtrise – université de Sherbrooke

Direction: Martin Lépine, professeur, didactique du français



Conception et rédaction du document:

**Joannie Ladéroute**, étudiante à la maîtrise

Maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke

Directeur de maîtrise:

**Martin Lépine**, professeur

Département de didactique du français, Université de Sherbrooke

Évaluatrices du document:

**Michelle Khalil**, Orthophoniste

Commission scolaire Marie-Victorin

**Amélie Bellemare**, Enseignante au préscolaire

Commission scolaire de l'Énergie

Les trames de fond contenues dans ce document proviennent du site web suivant:

<http://www.lianascrap.com/free-digital-paper-pack-only-in-dreams-set/>

**Avertissement sur la reprographie: Ce document peut être reproduit par un établissement scolaire québécois, à condition d'en mentionner la source.**

© Joannie Ladéroute,

Université de Sherbrooke, 2019

# Table des matières

AVANT-PROPOS .....

PLANIFICATION ANNUELLE D'ACTIVITÉS D'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT .....

## SEMAINE 3 .....

ACTIVITÉ 1: LE CORPS HUMAIN .....

ACTIVITÉ 2: SENS DE LA LECTURE .....

ACTIVITÉ 3: ÉVEIL À L'ÉCRIT .....

ACTIVITÉ 4: LETTRE I .....

ACTIVITÉ 5: SEGMENTATION SYLLABIQUE .....

ACTIVITÉ 6: LES PINCES .....

## SEMAINE 4 .....

ACTIVITÉ 7: L'AUTOMNE .....

ACTIVITÉ 8: LA PHRASE .....

ACTIVITÉ 9: ÉVEIL À L'ÉCRIT .....

ACTIVITÉ 10: LETTRE O .....

ACTIVITÉ 11: IDENTIFICATION SYLLABIQUE .....

ACTIVITÉ 12: L'APPRENTI-MENUISIER .....

## SEMAINE 5 .....

ACTIVITÉ 13: LES FRUITS .....

ACTIVITÉ 14: LA PHRASE (SUITE) .....

ACTIVITÉ 15: ÉVEIL À L'ÉCRIT .....

ACTIVITÉ 16: LETTRE U .....

ACTIVITÉ 17: COMPARAISON SYLLABIQUE .....

ACTIVITÉ 18: LES CADENAS ET LEUR CLÉ .....



## SEMAINE 6 .....

ACTIVITÉ 19: LES ANIMAUX DU ZOO .....

ACTIVITÉ 20: LE MOT .....

ACTIVITÉ 21: ÉVEIL À L'ÉCRIT .....

ACTIVITÉ 22: RÉVISION ET AJUSTEMENTS .....

ACTIVITÉ 23: CATÉGORISATION SYLLABIQUE .....

ACTIVITÉ 24: LA BALLOUNE .....

## SEMAINE 7 .....

ACTIVITÉ 25: LES DIVERS CARATÉRISTIQUES DES ANMAUX .....

ACTIVITÉ 26: LE MOT (SUITE) .....

ACTIVITÉ 27: ÉVEIL À L'ÉCRIT .....

ACTIVITÉ 28: LETTRE A .....

ACTIVITÉ 29: RÉVISION ET AJUSTEMENTS .....

ACTIVITÉ 30: LA LISTE D'ÉPICERIE .....

## ANNEXES .....

ANNEXE 1 – CONSCIENCE PHONOLOGIQUE .....

ANNEXE 2 – MOTS COMPORTANT DE 1 À 5 SYLLABES .....

ANNEXE 3 – DIFFÉRENTS NOMBRES DE SYLLABES .....

ANNEXE 4 – MOTS-CLÉS ET IMAGES À CLASSER .....

ANNEXE 5 – JEUX D'ILLUSTRATIONS .....

ANNEXE 6 – MOTS COMMENÇANT PAR « MA » ET « SI » .....

ANNEXE 7 – CADRE DE RÉCIT ILLUSTRÉ .....

BIBLIOGRAPHIE .....

## Avant-Propos

Auparavant, on laissait à l'école la responsabilité d'enseigner aux enfants à lire et écrire. Toutefois, au cours des dernières décennies, des recherches en éducation nous ont permis de constater que « l'apprentissage de l'écrit commence bien avant son enseignement formel et systématique prévu dès la première année du primaire » (Charron, 2006, p.2).

Malheureusement, tel que le rapporte Giasson (2011), les enfants grandissant en milieux défavorisés auraient, pour diverses raisons, des interactions moins riches avec l'écrit que les enfants provenant de familles plus aisées, ce qui causerait un désavantage quant au développement de leurs habiletés d'émergence de l'écrit (Justice, Bowles et Skibbe, 2006). Par définition, l'émergence de l'écrit englobe « toutes les acquisitions en lecture et en écriture (les connaissances, les habiletés et les attitudes) que l'enfant réalise sans enseignement formel, avant de lire de façon conventionnelle » (Giasson, 2003, p.128).

D'après les propos de Charron (2006), sachant que cet apprentissage complexe est essentiel à la réussite scolaire, il est fondamental d'éveiller le jeune enfant à la langue écrite le plus tôt possible. C'est pourquoi, depuis quelques années, le gouvernement québécois prône la mise en place d'activités d'émergence de l'écrit dans les écoles primaires. Toutefois, que ce soit dans le *Programme de formation de l'école québécoise* ou dans la *Progression des apprentissages au primaire*, l'émergence de l'écrit au préscolaire n'apparaît pratiquement pas. De plus, les guides et outils didactiques existants sont souvent incomplets et ne proposent que très rarement une planification annuelle d'activités.

Ainsi, nous croyons qu'il est difficile pour les enseignantes<sup>43</sup> du préscolaire, conscientes de la place importante que devrait occuper l'émergence de l'écrit au préscolaire et, plus encore, en milieux défavorisés, d'intégrer ce type d'activités dans leur planification quotidienne. Donc, dans le cadre de notre projet de maîtrise, nous avons choisi de développer un répertoire d'activités afin de permettre à ces enseignantes de préparer leurs élèves à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture qui aura lieu en première année.

---

<sup>43</sup> Par souci d'alléger le texte, nous avons choisi de parler au féminin exclusivement, plutôt que de parler des enseignantes et des enseignants, puisqu'elles se trouvent en plus grand nombre en éducation.

## **Élaboration d'un répertoire d'activités**

De nos recherches sont ressorties plusieurs habiletés d'émergence de l'écrit essentielles à développer au préscolaire. Toutefois, pour la réalisation de notre répertoire d'activités, nous avons dû effectuer des choix. Alors, nous avons décidé de prioriser les habiletés d'émergence de l'écrit suivantes: le vocabulaire, la conscience de l'écrit, la connaissance alphabétique, la conscience phonologique et la motricité fine.

### **Vocabulaire**

Selon Hemphill et Tivnan (2008), la connaissance du vocabulaire est le meilleur prédicteur de la compréhension en lecture au terme de la deuxième et de la troisième année. De plus, Nagy (2005) suggère que l'étendue du vocabulaire d'un élève ayant un impact important sur sa compréhension en lecture, l'enseignement explicite du vocabulaire devrait commencer dès le préscolaire et continuer tout au long des années passées à l'école primaire.

Dans notre répertoire d'activités, nous suggérons de réaliser les activités de vocabulaire sous forme de causerie. Ainsi, chaque semaine, nous proposons une thématique, accompagnée de mots de vocabulaire à enseigner et de questions pour orienter la discussion avec les élèves. Il est à noter que l'activité de vocabulaire proposée pour chacune des semaines devra être réalisée préalablement à l'activité de conscience de l'écrit.<sup>44</sup>

### **Conscience de l'écrit**

Lefebvre (2015) définit la conscience de l'écrit comme englobant les « connaissances et habiletés reliées aux fonctions, aux conventions et aux formes de l'écrit. Lire et écrire, ça sert à quoi, ça marche comment, ça a l'air de quoi? » (p.10)

Dans notre répertoire d'activités, nous avons divisé les activités visant à développer la conscience de l'écrit en deux types d'activités, soit le message du matin et l'éveil à l'écrit.

---

<sup>44</sup> La planification détaillée a été réalisée jusqu'à la septième semaine de l'année scolaire. Ainsi, à partir de la huitième semaine, les enseignantes qui désireront avoir les détails des activités de vocabulaire devront se procurer l'outil didactique de Gaudreau (2017).

## 1. Message du matin

Dans notre répertoire d'activités, nous avons choisi de proposer une gradation d'activités incluant le sens de la lecture, le concept de phrase, le concept de mot et le concept de lettre. Ainsi, cette gradation nous amène à la neuvième semaine de l'année scolaire<sup>45</sup>; à partir de la dixième semaine, nous proposons un réinvestissement constant de ces notions.

## 2. Éveil à l'écrit

Chauveau et Rogovas-Chauveau (1993) rapportent les résultats d'une étude ayant révélé que 80% des enfants qui possèdent des connaissances quant aux principales fonctions de la lecture réussiraient par la suite sans problème à apprendre à lire, tandis que la majorité des enfants n'ayant pas une conception claire des fonctions de l'écrit éprouveraient des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture.

Dans notre répertoire d'activités, de multiples activités d'éveil à l'écrit sont proposées pour chacune des semaines, et ce, pour faire suite à l'activité de vocabulaire proposée en début de semaine.<sup>46</sup> Cela dit, les enseignantes pourront, à leur guise, décider de réaliser seulement une ou deux activités parmi celles proposées chaque semaine.

### Connaissance alphabétique

Selon Puranik, Lonigan et Kim (2011), la connaissance alphabétique fait référence à la connaissance de l'alphabet, la connaissance du nom des lettres, la connaissance du son des lettres et la production écrite des lettres isolées.

D'après les propos de Foulon (2007), la capacité de dénomination des lettres serait l'un des meilleurs prédicteurs de l'apprentissage ultérieur de la lecture. Les résultats de la méta-analyse du NELP (2008) vont dans le même sens et démontrent que « le fait d'associer les lettres aux phonèmes au cours d'une activité d'enseignement est associé non seulement à une performance

---

<sup>45</sup> Il est à noter que, la planification détaillée a été créée jusqu'à la septième semaine. Donc, les activités pour le concept de lettre (semaines 8 et 9) ne se trouvent pas dans la planification détaillée des activités. Ainsi, les enseignantes qui désireront réaliser des activités sur le concept de lettre devront créer ou trouver ces activités.

<sup>46</sup> À partir de la huitième semaine, les enseignantes qui désireront avoir les détails des activités de conscience de l'écrit devront se procurer l'outil didactique de Gaudreau (2017).

supérieure en conscience phonémique, mais également en lecture et en écriture » (Laplante, 2015, p.15).

La logique des activités de connaissance alphabétique présentée dans notre répertoire d'activités a été inspirée par le *Calendrier des activités* de Brodeur et ses collaborateurs (2008). Dans les faits, nous proposons l'enseignement d'une nouvelle lettre à chacune des semaines de l'année scolaire, tout en réinvestissant constamment les lettres ayant été vues les semaines précédentes.<sup>47</sup>

Les élèves n'apprenant pas tous au même rythme et la vie scolaire étant remplie d'imprévus, nous suggérons des semaines *Révision et ajustements* à plusieurs endroits dans la planification annuelle de la connaissance alphabétique. Ce faisant, au cours de cette semaine précise, les enseignantes pourront juger des lettres qui nécessitent un enseignement supplémentaire pour tout le groupe ou pour certains élèves.

### Conscience phonologique

Giasson (2003) reprend les propos de Gombert (1992) en disant qu'on appelle *conscience phonologique* « la capacité d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques [la rime, la syllabe et le phonème] et de les manipuler de façon opérationnelle » (p. 152).

La méta-analyse du NELP (2008) prône la mise en place d'un enseignement explicite visant le développement de la conscience phonologique, et plus particulièrement de la conscience phonémique, puisqu'elle constitue un important prédicteur de la réussite ultérieure en lecture.

Dans notre répertoire d'activités, nous nous sommes inspirée de la gradation des activités de Pigeon et Khalil (2018), en proposant de commencer l'année scolaire avec des activités ayant trait à la syllabe, d'enchaîner avec des activités sur la rime et de terminer avec des activités portant sur le phonème.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> À partir de la huitième semaine, les enseignantes qui désireront continuer l'enseignement de la connaissance alphabétique pourront le faire, en se basant sur les idées proposées aux activités 4, 10, 16 et 28.

<sup>48</sup> À partir de la huitième semaine, les enseignantes qui désireront trouver des activités de conscience phonologique en lien avec les notions proposées dans la planification annuelle devront se procurer les outils didactiques suivants: Bernier, Bleau et Nolin (2008), Gaudreau (2017), ainsi que Sénécal, Beaulieu, Bonami, De Grandmont-Bernard, Doyon, Girard, Laflamme, Murray, Normand et Rousseau Caron (2009).

Puisque les élèves n'apprennent pas tous au même rythme, nous proposons des semaines *Révision et ajustements* à plusieurs endroits dans la planification annuelle en conscience phonologique, dans le but de laisser les enseignantes juger par elles-mêmes des notions qui nécessiteraient un enseignement supplémentaire pour tout le groupe ou pour certains élèves.

### Motoricité fine

Le terme motricité fine, selon Ferland (2014), fait référence à « la préhension, la dextérité, la minutie dans le geste. La coordination œil-main est également requise, car pour être efficaces, les mouvements des mains doivent être coordonnés avec la vue; ainsi, pour réussir à écrire sur une ligne, les yeux de l'enfant doivent diriger son geste » (p.47).

Selon Pagani, Fitzpatrick, Belleau et Janosz (2011), une association positive existe entre la motricité fine et la réussite ultérieure en lecture et en écriture, ainsi que la réussite globale de l'élève.

Dans notre répertoire d'activités, nous avons choisi de proposer une activité de motricité fine pour chacune des semaines de l'année scolaire. Dans les faits, puisque ces activités visent à développer différentes habiletés de motricité fine, la logique des activités proposées s'appuie sur l'alternance de ces habiletés respectives.<sup>49</sup>

### Sections du répertoire d'activités

Notre répertoire d'activités est divisé en trois sections bien distinctes:

- Un avant-propos visant à guider le lecteur dans notre répertoire d'activités;
- Une planification annuelle des activités pour chacune des cinq habiletés d'émergence de l'écrit présentées précédemment;
- Une planification détaillée pour les semaines 3 à 7 de l'année scolaire.

Nous avons jugé que la création d'une planification détaillée pour l'entièreté de l'année scolaire aurait été un travail d'envergure et nous aurait seulement permis de survoler chacune des cinq

---

<sup>49</sup> À partir de la huitième semaine, les enseignantes qui désireront avoir les détails des activités de motricité fine devront se procurer l'outil didactique de Bazinet et Delisle (2009).

habiletés d'émergence de l'écrit proposées. Ainsi, nous avons fait le choix de présenter une planification détaillée visant seulement le début de l'année scolaire, dans le but de proposer un matériel beaucoup plus complet et intéressant pour les enseignantes qui désireraient l'utiliser.

En ce qui a trait aux semaines 8 à 40 de l'année scolaire, nous croyons que les enseignantes pourront aisément se référer à la planification annuelle, ainsi qu'au matériel didactique et aux sites internet suggérés dans la bibliographie afin de continuer à insérer des activités d'émergence de l'écrit dans leur planification quotidienne.

## Planification annuelle d'activités d'émergence de l'écrit

Mois	Semaines	Selon la thématique de la semaine...			Connaissance alphabétique	Conscience phonologique (CP) <sup>50</sup>	Motricité fine <sup>51</sup>
		Vocabulaire (causerie)	Conscience de l'écrit				
			Message du matin	Éveil à l'écrit <sup>52</sup>			
Août	1	X	X	X	X	X	X
Septembre	2	X	X	X	X	X	X
	3	Activité 1 Le corps humain	Activité 2 Sens de la lecture <i>Début du message</i> + <i>Fin du message</i>	Activité 3 ○ Lien entre l'oral et l'écrit ○ Se servir des illustrations ○ Utilité de la lecture <i>*Imagier: Le corps humain*</i>	Activité 4 Lettre I	Activité 5 Segmentation syllabique	Activité 6 Les pinces
	4	Activité 7 L'automne	Activité 8 La phrase <i>Majuscule</i> + <i>Punctuation</i>	Activité 9 ○ Sens de la lecture ○ Utilité de la lecture <i>*Album: L'automne*</i>	Activité 10 Lettre O (I)	Activité 11 Identification syllabique	Activité 12 L'apprenti-menuisier

<sup>50</sup> Le document de Pigeon et Khalil (2018) se trouve en Annexe 1 et fournit des explications et spécifications supplémentaires quant aux différents concepts travaillés en conscience phonologique.

<sup>51</sup> Puisque beaucoup de matériel est nécessaire à la réalisation des activités de motricité fine, nous suggérons de les réaliser avec les élèves individuellement, en dyades ou en sous-groupe de 3 ou 4 élèves maximum, et ce, à la convenance des enseignantes. Ainsi, il sera plus facile de se procurer le matériel nécessaire à la réalisation de chacune de ces activités.

<sup>52</sup> Les activités de réinvestissement de Gaudreau (2017) regroupaient énormément d'habiletés qui n'étaient pas exclusivement des activités d'éveil à l'écrit. Ainsi, puisque cette colonne est réservée aux activités d'éveil à l'écrit, nous avons choisi de conserver exclusivement les habiletés faisant référence à la conscience de l'écrit. Nous avons donc omis de parler des éléments suivants: stratégies de prédiction, stratégies d'anticipation, survol, inférences, rimes, segmentation syllabique, identification phonémique, structure répétitive, structure d'un imagier, structure d'une lettre, structure d'un poème, structure d'une carte de vœux, structure du texte narratif, structure du texte descriptif, schéma du récit et intertitres.



Mois	Semaines	Selon la thématique de la semaine...			Connaissance alphabétique	Conscience phonologique (CP)	Motricité fine
		Vocabulaire (causerie)	Conscience de l'écrit				
			Message du matin	Éveil à l'écrit			
Septembre (suite)	5	Activité 13 Les fruits	Activité 14 La phrase (suite) <u>Majuscule</u> + <u>Ponctuation</u> + <u>Nombre de phrases</u>	Activité 15 ○ Utilité de la lecture ○ Utilité de l'écriture 1. <u>Bonhomme formé de fruits</u> 2. <u>Lettre aux parents (Recette)</u> 3. <u>Lettre aux parents (Ingrédients)</u>	Activité 16 Lettre U (I et O) <sup>53</sup>	Activité 17 Comparaison syllabique	Activité 18 Les cadenas et leur clé
Octobre	6	Activité 19 Les animaux du zoo	Activité 20 Le mot <u>Encercler les mots dans une phrase</u> + <u>Compter les mots dans une phrase</u>	Activité 21 ○ Lien illustrations/texte ○ Utilité de la lecture ○ Utilité de l'écriture ○ Phylactères ○ Orientation gauche-droite ○ Espaces entre les mots <u>Album: Animaux rigolos</u>	Activité 22 Révision et ajustements	Activité 23 Catégorisation syllabique	Activité 24 La balloune
	7	Activité 25 Les diverses caractéristiques des animaux	Activité 26 Le mot (suite) <u>Compter les mots dans les phrases</u> + <u>Phrase la plus courte</u> + <u>Phrase la plus longue</u> + <u>Phrase de plus de...</u> + <u>Phrase de moins de...</u> + <u>Phrase contenant...</u>	Activité 27 ○ Espaces entre les mots ○ Utilité de la lecture ○ Utilité de l'écriture ○ Ponctuation ○ Lien entre l'oral et l'écrit 1. <u>Album: j'aimerais être...</u> 2. <u>Rédaction collective d'une histoire</u>	Activité 28 Lettre A (I, O et U)	Activité 29 Révision et ajustements	Activité 30 La liste d'épicerie

<sup>53</sup> Les lettres mises entre parenthèses sont les lettres à réviser pour la semaine. Si la planification a été respectée, elles devraient avoir été enseignées dans les semaines précédentes.

Mois	Semaines	Selon la thématique de la semaine...			Connaissance alphabétique	Conscience phonologique (CP)	Motricité fine
		Vocabulaire (causerie)	Conscience de l'écrit				
			Message du matin	Éveil à l'écrit			
Octobre (suite)	8	Le cirque	La lettre	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Espaces entre les mots</li><li>○ Utilité de la lecture</li><li>○ Utilité de l'écriture</li><li>○ Utilité des illustrations</li><li>○ Ponctuation</li></ul> <div>1. Rédaction collective sur le cirque</div> <div>2. Photos des élèves: Le cirque</div>	Lettre M (I, O, U, A)	Localisation syllabique	Le sou en dessous
	9	Révision et ajustements <sup>54</sup>	La lettre (suite)	X	Lettre L (I, O, U, A, M)	Fusion syllabique	La ouate
	10	L'Halloween	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Utilité de la lecture</li><li>○ Utilité de l'écriture</li><li>○ Orientation de l'écriture</li><li>○ Ponctuation</li></ul> <div>1. Lettre à la sorcière (Fête Halloween)</div> <div>2. Lettre aux parents (Fête Halloween)</div>	Révision et ajustements <sup>55</sup>	Élision syllabique	Celui-ci, celui-là
Novembre	11	Le soin des dents	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Orientation gauche-droite</li><li>○ Concept de mot</li><li>○ Lien entre l'oral et l'écrit</li><li>○ Longueur des mots</li><li>○ Utilité de l'écriture</li></ul> <div>Lettre fée dents (Un échange)</div>	Lettre V (I, O, U, A, M, L)	Révision et ajustements <sup>56</sup>	La cible
	12	Les parties du corps des animaux	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Utilité des illustrations</li><li>○ Utilité de la lecture</li><li>○ Utilité de l'écriture</li><li>○ Concept de mot</li></ul> <div>1. Imagier: Partie corps des animaux</div> <div>2. Création collective: Animal inventé</div>	Lettre N (O, U, A, M, L, V)	Comparaison de rimes	La laveuse

<sup>54</sup> Pour cette activité de *Révision et ajustement*, ainsi que pour toutes les suivantes de la colonne *Vocabulaire*, les enseignantes pourront choisir 1) de reprendre le sujet d'une causerie ayant déjà été animée et ayant intéressé les élèves 2) d'animer une causerie sur un nouveau sujet qui intéresse particulièrement les élèves 3) d'animer une causerie sur une activité ayant eu lieu ou qui aura lieu dans la vie de l'école 4) de revenir sur un sujet qui semble avoir été plus difficile, afin de réviser les mots de vocabulaire qui y sont liés.

<sup>55</sup> Pour cette activité de *Révision et ajustements*, ainsi que pour toutes les suivantes de la colonne *Connaissance alphabétique*, nous suggérons de prendre exemple sur l'activité 22.

<sup>56</sup> Pour cette activité de *Révision et ajustements*, ainsi que pour toutes les suivantes de la colonne *Conscience phonologique*, nous suggérons de prendre exemple sur l'activité 29.

Mois	Semaines	Selon la thématique de la semaine...			Connaissance alphabétique	Conscience phonologique (CP)	Motricité fine
		Vocabulaire (causerie)	Conscience de l'écrit				
			Message du matin	Éveil à l'écrit			
Novembre (suite)	13	Les légumes	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Utilité de la lecture</li><li>○ Utilité de l'écriture</li><li>○ Lien entre l'oral et l'écrit</li><li>○ Concept de mot</li><li>○ Concept de phrase</li></ul> <ol style="list-style-type: none"><li>1. <u>Bonhomme formé de légumes</u></li><li>2. <u>Album: Fruits et légumes</u></li><li>3. <u>Rimes: Noms animaux et légumes</u></li></ol>	Lettre R (U, A, M, L, V, N)	Comparaison de rimes	La balade du crayon
	14	Révision et ajustements	Réinvestissement	X	Révision et ajustements	Catégorisation de rimes	Les essuie-glaces
Décembre	15	Les vêtements	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Concept de mot</li><li>○ Concept de phrase</li><li>○ Ponctuation</li><li>○ Utilité des illustrations</li><li>○ Utilité de l'écriture</li><li>○ Écriture gauche-droite</li></ul> <u>Rédaction collective: Routine habillage</u>	Lettre E (I, O, M, L, V, N, R)	Catégorisation de rimes	Ça balance
	16	Les jouets	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Utilité de la lecture</li><li>○ Utilité de l'écriture</li><li>○ Utilité des illustrations</li><li>○ Concept de mot</li><li>○ Concept de phrase</li></ul> <u>Lettre au Père-Noël (Liste de cadeaux)</u>	Lettre F (I, A, E, M, L, V, N, R)	Identification de rimes	Roule-déroule

Mois	Semaines	Selon la thématique de la semaine...			Connaissance alphabétique	Conscience phonologique (CP)	Motricité fine
		Vocabulaire (causerie)	Conscience de l'écrit				
			Message du matin	Éveil à l'écrit			
Décembre (suite)	17	Noël	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Lien illustrations/texte</li><li>○ Ponctuation</li><li>○ Utilité de la lecture</li><li>○ Utilité de l'écriture</li></ul> <u>Lettre au Père-Noël (Enfants démunis)</u>	Lettre B (U, A, E, L, V, N, R, F)	Identification de rimes	La baguette magique
	Congé	X	X	X	X	X	X
Janvier	Congé	X	X	X	X	X	X
	18	Révision et ajustements	Réinvestissement	X	Révision et ajustements	Révision et ajustements	L'éponge
	19	Les jeux d'hiver	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Concept de mot</li><li>○ Concept de phrase</li><li>○ Ponctuation</li><li>○ Utilité de la lecture</li><li>○ Utilité de l'écriture</li><li>○ Orientation gauche-droite</li><li>○ Phylactère</li></ul> <u>Album: Les jeux d'hiver</u>	Lettre S (U, O, E, V, M, F, R, B)	Révision et ajustements	Le cowboy

Mois	Semaines	Selon la thématique de la semaine...			Connaissance alphabétique	Conscience phonologique (CP)	Motricité fine
		Vocabulaire (causerie)	Conscience de l'écrit				
			Message du matin	Éveil à l'écrit			
Janvier (suite)	20	Les animaux en hiver	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Utilité de la lecture</li><li>○ Utilité de l'écriture</li><li>○ Concept de phrase</li><li>○ Ponctuation</li></ul> <u>Recherche sur les habitudes de vie d'un animal (en hiver)</u>	Lettre Z (I, A, M, L, N, F, S, V, R, B)	Identification phonémique	Les cure-dents
	21	Les dinosaures	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Correspondances graphèmes-phonèmes <sup>57</sup></li><li>○ Ponctuation</li><li>○ Concept de mot</li><li>○ Concept de phrase</li><li>○ Utilité de la lecture</li><li>○ Utilité de l'écriture</li><li>○ Orientation gauche-droite</li></ul> 1. <u>Recherche sur un dinosaure</u> 2. <u>Inventer un dinosaure</u>	Lettre J (U, O, E, L, F, R, B, V, S, Z)	Identification phonémique	Le grand ménage
Février	22	Les moyens de transport	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Utilité de la lecture</li><li>○ Utilité de l'écriture</li><li>○ Utilité des illustrations</li><li>○ Ponctuation</li><li>○ Concept de mot</li><li>○ Concept de phrase</li></ul> <u>Inventer un moyen de transport farfelu</u>	Révision et ajustements	Comparaison phonémique	La danse des billes

<sup>57</sup> Les prochaines fois que nous parlerons des *correspondances graphèmes-phonèmes*, nous écrirons *Correspondances g-p*.

Mois	Semaines	Selon la thématique de la semaine...			Connaissance alphabétique	Conscience phonologique (CP)	Motricité fine
		Vocabulaire (causerie)	Conscience de l'écrit				
			Message du matin	Éveil à l'écrit			
Février (suite)	23	La Saint-Valentin, l'amitié	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Correspondances g-p</li><li>○ Concept de phrase</li><li>○ Utilité du texte</li><li>○ Utilité des illustrations</li><li>○ Utilité de l'écriture</li><li>○ Ponctuation</li></ul> <u>Échange de messages d'amitié entre les élèves de la classe</u>	Lettre T (I, U, N, M, F, V, R, B, Z, J)	Comparaison phonémique	La pâte transformée
	24	Les contes de fées	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Utilité de la lecture</li><li>○ Utilité de l'écriture</li><li>○ Concept de phrase</li><li>○ Correspondances g-p</li><li>○ Marques du dialogue</li></ul> <u>Rédaction collective: Divers contes de fées</u>	Lettre P (A, O, E, L, F, S, B, Z, J, T)	Révision et ajustements	À moitié plein
	25	Les contes de fées (suite)	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Utilité de l'écriture</li><li>○ Marques du dialogue</li><li>○ Correspondances g-p</li><li>○ Concept de mot</li><li>○ Concept de phrase</li><li>○ Orientation gauche-droite</li></ul> <ol style="list-style-type: none"><li>1. <u>(Suite semaine précédente)</u></li><li>2. <u>Rédaction collective: Rencontre entre les personnages de différents contes de fées</u></li></ol>	Lettre D (A, O, U, F, R, S, Z, J, T, P, B)	Catégorisation phonémique	Les vacances du crabe

Mois	Semaines	Selon la thématique de la semaine...			Connaissance alphabétique	Conscience phonologique (CP)	Motricité fine
		Vocabulaire (causerie)	Conscience de l'écrit				
			Message du matin	Éveil à l'écrit			
Mars	Congé	X	X	X	X	X	X
	26	Révision et ajustements	Réinvestissement	X	Révision et ajustements	Catégorisation phonémique	La soupe à mon ami
	27	Le printemps	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Correspondances g-p</li><li>○ Concept de mot</li><li>○ Concept de phrase</li><li>○ Ponctuation</li><li>○ Phylactère</li><li>○ Utilité de la lecture</li></ul> <u>Album: Le printemps</u>	Lettre H (I, O, M, L, S, R, Z, J, T, P, B, D)	Localisation phonémique	La marche des oiseaux
	28	La ferme	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Utilité de la lecture</li><li>○ Correspondances g-p</li><li>○ Marques du dialogue</li><li>○ Ponctuation</li></ul> 1. <u>Murale ou maquette: La ferme</u> 2. <u>Orthographes approchées: Nom des animaux de la ferme</u>	Lettre C (A, U, E, S, F, N, V, Z, T, P, B, D)	Localisation phonémique	La marche de l'araignée
Avril	29	La maison	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Concept de mot</li><li>○ Concept de phrase</li><li>○ Correspondances g-p</li><li>○ Utilité de la lecture</li><li>○ Utilité de l'écriture</li><li>○ Ponctuation</li><li>○ Marques du dialogue</li></ul> <u>Rédaction collective: Transformons une histoire</u>	Lettre K (I, O, M, N, V, S, R, F, T, L, P, B, D, C)	Révision et ajustements	Le code secret

Mois	Semaines	Selon la thématique de la semaine...			Connaissance alphabétique	Conscience phonologique (CP)	Motricité fine
		Vocabulaire (causerie)	Conscience de l'écrit				
			Message du matin	Éveil à l'écrit			
Avril (suite)	30	L'école	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Utilité de la lecture</li><li>○ Utilité de l'écriture</li><li>○ Utilité des illustrations</li></ul> <u>Lettre à un enfant de 4 ans</u> (Voilà comment ça se passe l'école!)	Révision et ajustements	Segmentation phonème initial	Les élastiques
	31	La fête de Pâques	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Ponctuation</li><li>○ Marques du dialogue</li><li>○ Correspondances g-p</li><li>○ Utilité de la lecture</li><li>○ Utilité de l'écriture</li></ul> <u>Lettre lapin de Pâques</u> (La recette des œufs en chocolat)	Lettre Q (A, U, M, R, S, F, V, P, B, D, C, K)	Segmentation phonème initial	L'écureuil
	32	Mon quartier	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Utilité des illustrations</li><li>○ Utilité de la lecture</li><li>○ Ponctuation</li><li>○ Concept de mot</li><li>○ Concept de phrase</li><li>○ Correspondances g-p</li></ul> <u>(Suite semaine précédente)</u>	Lettre G (I, O, N, L, R, S, F, V, P, B, D, K, Q)	Segmentation phonémique	Le piano



Mois	Semaines	Selon la thématique de la semaine...			Connaissance alphabétique	Conscience phonologique (CP)	Motricité fine
		Vocabulaire (causerie)	Conscience de l'écrit				
			Message du matin	Éveil à l'écrit			
Mai	33	Les métiers et les professions	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Concept de mot</li><li>○ Concept de phrase</li><li>○ Ponctuation</li><li>○ Orientation gauche-droite</li><li>○ Lien illustrations/texte</li><li>○ Utilité de la lecture</li><li>○ Utilité de l'écriture</li></ul> <u>Album: Plus tard, j'aimerais devenir...</u>	Lettre W (A, O, P, B, D, T, J, Z, S, K, Q, G)	Segmentation phonémique	Le défi des épaulettes
	34	Les livres	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Concept de mot</li><li>○ Concept de phrase</li><li>○ Ponctuation</li><li>○ Utilité de la lecture</li><li>○ Utilité de l'écriture</li><li>○ Utilité des illustrations</li><li>○ Orientation gauche-droite</li><li>○ Correspondances g-p<ul style="list-style-type: none"><li>1. <u>À chacun son histoire</u></li><li>2. <u>Rédaction collective d'un conte</u></li></ul></li></ul>	Révision et ajustements	Révision et ajustements	L'incendie

Mois	Semaines	Selon la thématique de la semaine...			Connaissance alphabétique	Conscience phonologique (CP)	Motricité fine
		Vocabulaire (causerie)	Conscience de l'écrit				
			Message du matin	Éveil à l'écrit			
Mai (suite)	35	Les insectes et les araignées	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Correspondances g-p</li><li>○ Ponctuation</li><li>○ Marques du dialogue</li><li>○ Utilité de la lecture</li><li>○ Utilité de l'écriture</li><li>○ Concept de mot</li><li>○ Concept de phrase</li><li>○ Orientation gauche-droite <u>(Suite semaine précédente)</u></li></ul>	Lettre X (A, I, U, N, M, R, V, J, P, B, D, C, K, G, W)	Fusion phonémique	Le boxeur
	36	La mer	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Correspondances g-p</li><li>○ Utilité de la lecture</li><li>○ Utilité de l'écriture</li><li>○ Ponctuation</li><li>○ Marques du dialogue</li><li>○ Concept de phrase</li><li>○ Orientation gauche-droite <u>Recherche sur un animal marin</u></li></ul>	Lettre Y (O, U, A, M, L, R, S, J, V, P, B, D, T, C, K, G, W, X)	Fusion phonémique	Le combat d'anneaux
	37	Révision et ajustements	Réinvestissement	X	é	Élision phonémique	Le tour du monde

Mois	Semaines	Selon la thématique de la semaine...			Connaissance alphabétique	Conscience phonologique (CP)	Motricité fine
		Vocabulaire (causerie)	Conscience de l'écrit				
			Message du matin	Éveil à l'écrit			
Juin	38	L'été et les vacances	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Correspondances g-p</li><li>○ Concept de mot</li><li>○ Concept de phrase</li><li>○ Ponctuation</li><li>○ Utilité de la lecture</li><li>○ Utilité de l'écriture</li><li>○ Utilité des illustrations</li><li>○ Orientation gauche-droite</li></ul> <u>Rédaction collective d'un conte (En collaboration avec les autres classes du préscolaire et de 1<sup>re</sup> année)</u>	è	Élision phonémique	Les gants magiques
	39	C'est la fête!	Réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Utilité de l'écriture</li></ul> <ol style="list-style-type: none"><li>1. <u>Lettre aux parents (Invitation aux portes ouvertes)</u></li><li>2. <u>Portes ouvertes: Présentation des travaux réalisés durant l'année</u></li></ol>	ê	Révision et ajustements	La pêche
	40	X	X	X	X	X	X

# SEMAINE 3

---

## Activité 1: Le corps humain<sup>58</sup>

### Mots de vocabulaire:

Les parties du corps et les cinq sens, en prenant soin de faire découvrir aux enfants des mots moins connus, selon le niveau de développement de leur vocabulaire (par exemple: annulaire, auriculaire, cheville, index, majeur, nuque, poignet, pouce, etc.).

### Causerie:

L'enseignante rassemble les élèves autour d'elle et anime une causerie sur le corps humain. Elle fait nommer aux élèves les parties du corps. Elle peut utiliser une poupée pour pointer chacune des parties nommées.

L'enseignante discute avec les élèves de l'utilité de chacune des parties du corps. Elle les amène à prendre conscience que chaque partie du corps est essentielle au bon fonctionnement du corps humain.

---

<sup>58</sup> Activité adaptée de Gaudreau (2017)

## Activité 2: Sens de la lecture <sup>59</sup>

Intention: Sens de la lecture

Mardi 4 septembre 2018

Bonjour les élèves,

J'espère que vous avez passé une belle fin de semaine. J'ai  
bien hâte à la causerie. Je meurs d'envie de savoir ce que vous  
avez fait durant la fin de semaine.

Madame Joannie

Jours 1 et 2: L'enseignante lit le message du matin à voix haute, en utilisant la baguette pour montrer le sens de la lecture aux élèves.

Jours 3, 4 et 5: L'enseignante demande: «Qui peut me montrer où commencer à lire le message du matin? Qui peut me montrer où se termine le message du matin?»

**Note 1:** Les phrases proposées dans le répertoire d'activités sont écrites à titre d'exemple. L'enseignante choisira des phrases qui conviendront à la réalité de sa classe.

**Note 2:** Pensez à utiliser plusieurs signatures différentes au courant de l'année scolaire. Par exemple, votre directeur préféré, la secrétaire, etc.

<sup>59</sup> <http://lescreationsdestephanief.blogspot.ca/2016/08/le-message-du-matin-reinvente.html>  
<http://mmeemilie1.blogspot.ca/2015/08/le-rassemblement-du-matin.html>  
<https://www.k12.gov.sk.ca/docs/français/frlang/elem/alpha/chap4/c4.html>  
<http://recitpresco.qc.ca/pages/quelques-idees-pour-utiliser-le-tni-en-classe/pistes-dactivites/02-message-du-matin-les-orthog>  
<http://prescolaire.cssh.qc.ca/2016/05/26/message-du-matin/>

## Activité 3: Éveil à l'écrit <sup>60</sup>

### Chansons:

#### 1. Des os, il en faut

Chanson entraînante, accompagnée d'un dessin animé:

Alain Le Lait, [www.youtube.com/watch?v=bChrAwLzoSo](http://www.youtube.com/watch?v=bChrAwLzoSo)

#### 2. Le boogie-woogie

Chanson populaire: [www.youtube.com/watch?v=ZMCYcleaklo](http://www.youtube.com/watch?v=ZMCYcleaklo)

### Comptine:

J'ai deux yeux, tant mieux!

[www.mamalisa.com/?t=fs&p=348](http://www.mamalisa.com/?t=fs&p=348)

---

<sup>60</sup> Activité adaptée de Gaudreau (2017)

## Lectures:

1. Ledu, S. (2013). *Le corps humain, nouvelle édition*. Toulouse, France: Milan jeunesse (coll. Mes années pourquoi).
2. Nadja (1995). *Cinq petits doigts*. Paris, France: L'École des loisirs (coll. Loulou et compagnie).
3. Tibo, G. (2005). *Le corps du petit bonhomme*. Montréal, Québec: Québec Amérique jeunesse.
4. Hédelin, P. (2013). *Le grand livre animé du corps humain*. Toulouse, France: Milan jeunesse (coll. Le grand livre animé).
5. Gouel, S. et al. (2016). *Tout nu, tout habillé*. Ill. L. Du Fay. Paris, France: Nathan (coll. Nathan comme un grand).
6. Church, C. (2014). *Dix petits orteils*. Markham, Ontario: Scholastic Canada.
7. Watt, F. (2013). *Mon corps*. Londres, Royaume-Uni: Usborne (coll. Je découvre...).
8. Longour, M. (2014). *Le corps*. Paris, France: Nathan (coll. Kididoc).
9. Collectif (2013). *Le corps humain*. Toulouse, France: Milan (coll. L'imagerie Milan petite enfance).
10. Ciboul, A. (2015). *Les cinq sens*. Paris, France: Nathan (coll. Kididoc).<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Nous sommes consciente qu'énormément de livres sont proposés pour chacune des activités de la colonne *Éveil à l'écrit*, soit les activités 3, 9, 15, 21 et 27. Malgré le fait que nous sachions que le budget des enseignantes ne leur permette pas d'avoir accès à tous ces livres, nous avons tout de même choisi de conserver toutes les propositions d'activités suggérées par Gaudreau (2017). Ce faisant, les enseignantes qui utiliseront le répertoire d'activités pourront choisir les activités qu'ils désirent réaliser dans leur classe et, ainsi, se procurer les livres nécessaires à ces activités exclusivement.

**Note:** Avant chacune des lectures, l'enseignante peut parler du titre, de l'auteur, de l'illustrateur, de la 4<sup>e</sup> de couverture, etc. De plus, pendant la lecture, elle peut travailler les inférences, les prédictions, l'anticipation, l'appréciation, etc.

À réaliser avec les livres:

**Livres 1 à 10:** L'enseignante amène les élèves à constater qu'ils peuvent enrichir leur vocabulaire et leurs connaissances grâce aux livres. Elle les amène à prendre conscience que l'écrit est chargé de sens et que chaque mot écrit représente un mot qui peut se prononcer. Elle peut également leur faire observer qu'à partir des illustrations, ils peuvent souvent deviner, du moins en partie, ce qui est écrit.

**Livre 4:** L'enseignante fait observer aux élèves que les intertitres leur permettent d'anticiper le sujet abordé dans chacune des sections du livre.

**Livres 7 et 9 (imagiers):** En lisant, l'enseignante montre chaque mot du doigt. Elle amène ainsi les élèves à prendre conscience que chaque mot écrit représente un mot oral.



Livre 8: L'enseignante fait observer aux élèves que la lecture leur permet de répondre aux questions qu'ils se posent.

### Écriture:

En groupe, créer un imagier des parties du corps. Chaque élève choisit ou pige une partie du corps et réalise une page du livre.

La page est divisée en trois parties: à gauche, on trouve un bonhomme générique sur lequel l'élève colorie la partie qui sera illustrée; à droite, il dessine uniquement cette partie du corps, en grand format. Au bas de la page, il écrit, avec le soutien de l'enseignante ou à l'aide d'un album, le nom de la partie du corps illustrée, précédé d'un déterminant (par exemple: la bouche, les oreilles, les cheveux, le nez, le front).

Les pages sont ensuite reliées pour former l'imagier du corps humain. Un ou deux élèves sont chargés de réaliser la couverture. L'enseignante présente et lit l'imagier aux élèves avant de le déposer au coin lecture.

## Activité 4: Lettre I

Révision lettre(s): Aucune

Propositions d'activités spécifiques à la lettre I:

1. Enseignement formel du nom de la lettre I:

L'enseignante affiche la lettre I au tableau et, en la pointant, dit aux élèves: « Voici la lettre I. C'est une des six voyelles de l'alphabet. Les autres voyelles sont A, E, O, U et Y. »

2. Enseignement formel du son de la lettre I:

L'enseignante continue en disant: « La lettre I fait le son [i] » et demande aux élèves de répéter le son de la lettre I.

3. Enseignement formel du tracé de la lettre I:

Au tableau, l'enseignante trace la lettre I devant les élèves, afin de modéliser le bon tracé de la lettre.

Par la suite, elle invite des élèves volontaires au tableau pour pratiquer le tracé.

Puis, l'enseignante demande à tous les élèves de se lever et de tracer la lettre I en gros dans les airs, devant eux.

## Idées de réinvestissement durant la semaine:

### Tracé de la lettre I:

L'enseignante peut planifier des ateliers et demander aux élèves d'écrire la lettre I dans le sable, avec de la gouache, avec des crayons pour les fenêtres, etc.

### Lecture d'un abécédaire:

Voici quelques suggestions d'abécédaires intéressants à exploiter avec les élèves:

- Chedru, D. (2015). *A comme baleine: un intrus dans l'alphabet*. Paris: Éditions Nathan.
- Escoffier, M. (2012). *Sans le A: l'anti-abécédaire*. Paris: Éditions Kaléidoscope.
- Estellon, P. (2016). *Abécédaire*. Paris: Éditions Les Grandes Personnes.
- Roux, C. (2013). *La Boîte à lettres*. Montréal: Éditions Albin Michel.

### Création d'une courtépointe collective:

À la suite de la lecture de la page de la semaine (I) dans l'abécédaire et après avoir fait sortir, en grand groupe, plusieurs idées de mots commençant par le son [i] (ex: hibou, igloo, image, etc.), l'enseignante donnera une feuille à chacun des élèves. Individuellement, les élèves viendront y tracer la lettre I en gros au centre. Puis, autour de la lettre, ils pourront y dessiner

des mots commençant par le son [i]. Lorsque tous les élèves auront terminé, l'enseignante pourra faire une courte pointe avec toutes les réalisations et l'afficher dans la classe.

Diverses sources où trouver des activités de réinvestissement<sup>62</sup>:

<https://jardindevicky.ca/>

<https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/>

<https://www.pinterest.fr/>

[https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_indisse/documents/alphabet.pdf](https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_indisse/documents/alphabet.pdf)

<https://www.facebook.com/groups/404333806249475/><sup>63</sup>

---

**Note 1:** Même si cette semaine, nous conseillons d'enseigner de façon formelle le nom, le son et le tracé de la lettre I et que les autres lettres de l'alphabet n'ont pas été vues formellement en classe, rien n'empêche d'en parler au quotidien avec les élèves. L'important étant simplement de prendre le temps de les présenter formellement, à tour de rôle, à un moment dans l'année scolaire.

**Note 2:** Quand l'enseignante jugera que suffisamment de lettres ont été enseignées en classe pour commencer à jouer à différents jeux, elle pourra commencer à insérer des activités un peu plus difficiles et nécessitant la connaissance de plusieurs lettres de l'alphabet.

---

<sup>62</sup> À chaque nouvelle lettre enseignée, l'enseignante devra revenir, plusieurs fois dans la semaine, sur le nom, le son et le tracé de cette lettre. De plus, elle doit proposer quelques activités en lien avec cette nouvelle lettre, afin de favoriser son intégration.

<sup>63</sup> Nous avons proposé quelques sites internet, mais plusieurs autres existent et peuvent être grandement utiles pour trouver des idées gratuites ou très peu coûteuses pour réinvestir les différents apprentissages réalisées en lien avec les lettres.

### Activités plus difficiles, nécessitant la connaissance de plusieurs lettres:

- Associer les lettres majuscules aux lettres minuscules correspondantes
- Recopier des mots à l'aide de crayons pour les fenêtres, de lettres aimantées, des étampes, de la gouache, avec des perles pour faire des colliers, etc.
- Placer les lettres en ordre alphabétique
- Etc.

### Suggestions supplémentaires:

- Nous suggérons de créer un coin lecture et un coin écriture dans la classe. Ainsi, pendant les jeux libres, certains élèves seront tentés d'aller jouer avec les lettres, que ce soit en lecture ou en écriture.
- Pour préparer les élèves à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture qui aura lieu en première année, nous suggérons de développer le geste moteur dès le préscolaire en planifiant des activités de pré-écriture.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> Nous vous suggérons de lire quelques articles sur le sujet afin de vous renseigner et, ainsi, faire des choix éclairés quant à la mise en place d'activités pertinentes de pré-écriture. Voici quelques liens qui pourraient nourrir votre réflexion et vous aider à faire des choix d'activités:

<http://rire.ctreq.qc.ca/2016/03/habiletés-graphomotrices/>

<http://depot-e.uqtr.ca/8254/1/031894485.pdf>

<https://www.pinterest.fr/caranbar/pr%C3%A9-%C3%A9crituregraphisme/>

<https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/pre-maternelle/francais-ecriture>

## Activité 5: Segmentation syllabique <sup>65</sup>

### Matériel:

- Ruban à masquer
- Illustrations de mots comportant de une à cinq syllabes (Annexe 2)
- Affiches représentant les différents nombres de syllabes (Annexe 3)

Durée: 20 minutes

### Déroulement:

Cette activité de conscience phonologique<sup>66</sup> se déroulera en deux temps et permettra aux élèves de développer leur représentation visuelle de la longueur des mots.

- A) Avec un ruban à masquer, l'enseignante trace, sur le plancher, un grand rectangle divisé en cinq parties égales. Chaque enfant pige une illustration (Annexe 2) et prononce le mot qui y est dessiné. Ensuite, l'élève effectue, dans le rectangle dessiné sur le plancher, les pas qui correspondent au nombre de syllabes du mot, et ce, tout en répétant le mot, syllabe par syllabe. Puis, il dit le nombre de syllabes se trouvant dans le mot. Par exemple: « A-lli-ga-tor, 4 syllabes ».
- B) Les enfants sont assis face au tableau sur lequel l'enseignante a installé les affiches représentant les différents nombres de syllabes

---

<sup>65</sup> Activité adaptée de Gaudreau (2017)

<sup>66</sup> Nous avons inséré, en Annexe 1, le document de Pigeon et Khalil (2018) qui explique ce qu'est la conscience phonologique, l'ordre de présentation des activités de conscience phonologique ainsi que le choix des mots.



(Annexe 3). Les cartons sont placés sur une ligne horizontale, en commençant à gauche par celui qui représente une syllabe, suivi de celui qui en représente deux, puis trois, puis quatre, en terminant par celui qui en représente cinq. À tour de rôle, les élèves viennent piger une illustration (Annexe 2), puis compter le nombre de syllabes du mot qui y est représenté. Par la suite, ils vont déposer leur illustration sous le carton approprié.

### Variante:

Pour réaliser les activités A et B, plutôt que d'utiliser des illustrations, l'enseignante peut décider d'utiliser un bac rempli d'objets.

### Idées de réinvestissement<sup>67</sup>:

- Sauter dans des cerceaux à chaque syllabe;
- Taper dans les mains à chaque syllabe;
- Parler en robot;
- Mettre une bille devant soi pour chaque syllabe;
- Frapper avec un petit marteau sur chacun des ronds noirs illustrés sous un mot (chacun des ronds noirs représente une syllabe);
- Bingo d'illustrations (demander aux élèves de segmenter les mots en syllabes avant de placer les jetons sur les illustrations pigées).

---

<sup>67</sup> Idées tirées de :

- Bernier, Bleau et Nolin (2008)
- Sénécal, Beaulieu, Bonami, De Grandmont-Bernard, Doyon, Girard, Laflamme, Murray, Normand et Rousseau Caron (2009)

## Activité 6: Les pinces <sup>68</sup>

Habileté travaillée: Prérequis à l'écriture/Mobilité digitale

Matériel requis:

- Pinces à épiler
- Pinces à feuilles
- Pinces à linge
- Menus objets
- Baguettes chinoises
- Aliments
- Feuille mousse

Idées d'activités:

- Ouvrir et fermer des pinces à feuilles de différentes grosseurs (utiliser des pinces plus faciles ou plus difficiles à ouvrir selon le niveau des élèves).
- Ramasser de menus objets avec des pinces à épiler.
- Ouvrir et fermer une pince avec chacune de ses mains simultanément.
- À l'aide de baguettes chinoises, ramasser les aliments disposés sur une table (par exemple: céréales, guimauves, etc.).
- Ajouter les bosses (épingles à linge) sur le dos d'un dinosaure découpé dans une feuille en mousse.

---

<sup>68</sup> Activité adaptée de Bazinet et Delisle (2009)



# SEMAINE 4

## Activité 7: L'automne <sup>69</sup>

Mots de vocabulaire:

Arbre, branche, caduc, chute (des feuilles), conifère, feuille, hiberner, hiverner, jaune, météo, migration (des oiseaux), noirceur, orangé, pluie, rouge, température, vent, vert, etc.

Causerie:

L'enseignante rassemble les élèves autour d'elle. Elle discute avec eux des changements qu'ils peuvent observer à l'automne, par exemple:

- Les feuilles changent de couleur.
- Les arbres feuillus perdent leurs feuilles, alors que les conifères demeurent verts.
- On cueille les fruits mûrs dans les arbres fruitiers.
- Les fleurs fanent et meurent.
- Les pelouses jaunissent.
- La température baisse.
- Il pleut plus souvent.
- Le soleil brille moins souvent et moins longtemps.
- La nuit tombe plus tôt.

---

<sup>69</sup> Activité adaptée de Gaudreau (2017)

- Certains oiseaux migrent vers le Sud.
- Les écureuils se préparent à hiverner en faisant des provisions.
- D'autres animaux, comme les ours, se préparent à hiberner.
- Les grenouilles se préparent à s'enfoncer dans la vase.

## Activité 8: La phrase <sup>70</sup>

Intention: Le concept de phrase

Lundi 10 septembre 2018

Bon matin les cocos!

Aujourd'hui, l'élève responsable est Samuel. Je suis certaine qu'il sera très bon dans son rôle. Qu'en pensez-vous?

Votre enseignante

Jours 1 et 2:

Attirer l'attention des élèves sur les deux éléments suivants (mis en gras et soulignés), qui sont essentiels à la composition d'une phrase:

- 1) La lettre majuscule au début de la phrase:

Dire aux élèves que l'on appelle cette lettre *majuscule* et que la première lettre d'une phrase est toujours majuscule.

- 2) La ponctuation à la fin de la phrase:

Dire aux élèves qu'une phrase se termine toujours avec une marque de ponctuation quelconque, que ce soit le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation ou les points de suspension.

Jours 3, 4 et 5: Choisir des élèves volontaires et leur faire encercler/nommer la lettre majuscule en début de phrase, ainsi que la marque de ponctuation à la fin de la phrase.

---

<sup>70</sup> <http://lescreationsdestephanief.blogspot.ca/2016/08/le-message-du-matin-reinvente.html>  
<http://mmeemilie1.blogspot.ca/2015/08/le-rassemblement-du-matin.html>  
<https://www.k12.gov.sk.ca/docs/français/frlang/elem/alpha/chap4/c4.html>  
<http://recitpresco.qc.ca/pages/quelques-idees-pour-utiliser-le-tni-en-classe/pistes-dactivites/02-message-du-matin-les-orthog>  
<http://prescolaire.cssh.qc.ca/2016/05/26/message-du-matin/>

## Activité 3: Éveil à l'écrit <sup>71</sup>

Poème:

L'automne

Les jolies feuilles de l'automne  
 Tournent, tournent et tourbillonnent.  
 Croquons, croquons les bonnes pommes  
 Qui mûrissent à l'automne.  
 Volent, volent les oiseaux,  
 S'en vont vers les pays chauds.  
 Tombent, tombent les gouttes d'eau  
 Mouillent, mouillent mon chapeau.

Lectures:

1. Gaudreau, A. (2007). « Monsieur le vent », *L'univers des sons* [Album de contes – Série A ou affichage géante de la série A]. Mont-Royal, Québec: Modulo.

---

<sup>71</sup> Activité adaptée de Gaudreau (2017)

2. Manceau, É. (2009). *Les quatre sains de Capucine la souris*. Toulouse, France: Milan jeunesse.
3. Gaudreau, A. (2008). « Le petit écureuil », *L'univers des sons* [Album de contes – Série B ou affichage géante de la série B]. Mont-Royal, Québec: Modulo.
4. Fowler, A. (2007). *Regarde, c'est l'automne*. Markham, Ontario: Scholastic Canada (coll. Apprentis lecteurs Sciences).
5. Collectif (2006). *Les quatre saisons*. Toulouse, France: Milan jeunesse (coll. Les premières images des tout-petits).
6. Zanimò (2000). *Maki, mes saisons*. Saint-Lambert, Québec: Dominique et compagnie (coll. Les mots de Zanimò).
7. Tibo, G. (2006). *Les quatre saisons de Simon*. Toronto, Ontario: Livres Tundra (coll. Simon).
8. Rousseau, L. et Chiasson, R. (2009). *Les quatre saisons de Galette*. Saint-Lambert, Québec: Dominique et compagnie (coll. Galette).
9. Jadoul, E. (2013). *Comme un secret*. Paris, France: L'École des loisirs (coll. Pastel).

À réaliser avec les livres:

Livres 1 à 9: En suivant le texte du doigt et en questionnant les élèves, l'enseignante les amène à constater qu'on lit de la gauche vers la droite, et du haut vers le bas.

Livres 1 à 3, 8 et 9: L'enseignante amène les élèves à prendre conscience du plaisir que procure la lecture.

Livres 4 à 6, 8 et 9: L'enseignante amène les élèves à prendre conscience que la lecture permet d'enrichir leur vocabulaire et leurs connaissances.

### Écriture:

Chaque élève reçoit une feuille au bas de laquelle est écrit le début de la phrase suivante: « J'aime l'automne parce que... »

Ensuite, avec l'aide de l'enseignante ou d'un autre scripteur compétent (parent, élève plus âgé, stagiaire), l'élève complète la phrase et l'illustre. Chacun peut présenter son travail de vive voix, lors d'une causerie.

Puis, l'enseignante affiche les productions des élèves et invite ces derniers à admirer les œuvres de leurs camarades.

Finalement, l'enseignante peut relier les pages pour faire un album sur l'automne, qu'elle lira aux élèves avant de le déposer au coin de lecture. Elle leur rappelle qu'ils pourront consulter leur album collectif lors des temps libres ou durant les moments consacrés à la lecture personnelle.

# Activité 10: Lettre O

Révision lettre(s): Lettre I

Propositions d'activités spécifiques à la lettre O:

1. Enseignement formel du nom de la lettre O:

L'enseignante affiche la lettre O au tableau et, en la pointant, dit aux élèves: « Voici la lettre O. C'est une des six voyelles de l'alphabet. Les autres voyelles sont A, E, I, U et Y. »

2. Enseignement formel du son de la lettre O:

L'enseignante continue en disant: « La lettre O fait le son [o] » et demande aux élèves de répéter le son de la lettre O.

3. Enseignement formel du tracé de la lettre O:

Au tableau, l'enseignante trace la lettre O devant les élèves, afin de modéliser le bon tracé de la lettre.

Par la suite, l'enseignante invite des élèves volontaires au tableau pour pratiquer le tracé.

Puis, l'enseignante demande à tous les élèves de se lever et de tracer la lettre O en gros dans les airs, devant eux.

## Idées de réinvestissement durant la semaine:

### 1. Tracé de la lettre O:

L'enseignante peut planifier des ateliers et demander aux élèves d'écrire la lettre O dans le sable, avec de la gouache, avec des crayons pour les fenêtres, etc.

### 2. Lecture d'un abécédaire:

Voici quelques suggestions d'abécédaires intéressants à exploiter avec les élèves:

- Chedru, D. (2015). *A comme baleine: un intrus dans l'alphabet*. Paris: Éditions Nathan.
- Escoffier, M. (2012). *Sans le A: l'anti-abécédaire*. Paris: Éditions Kaléidoscope.
- Estellon, P. (2016). *Abécédaire*. Paris: Éditions Les Grandes Personnes.
- Roux, C. (2013). *La Boîte à lettres*. Montréal: Éditions Albin Michel.

### 3. Création d'une courtépointe collective:

À la suite de la lecture de la page de la semaine (O) dans l'abécédaire et après avoir fait sortir, en grand groupe, plusieurs idées de mots commençant par le son [o] (ex: autruche, orange, autobus, etc.), l'enseignante donnera une feuille à chacun des élèves. Individuellement,



les élèves viendront y tracer la lettre O en gros au centre. Puis, autour de la lettre, ils pourront y dessiner des mots commençant par le son [o]. Lorsque tous les élèves auront terminé, l'enseignante pourra faire une courte pointe avec toutes les réalisations et l'afficher dans la classe.

Diverses sources où trouver des activités de réinvestissement<sup>72</sup>,

<https://jardindevicky.ca/>

<https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/>

<https://www.pinterest.fr/>

[https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_indisse/documents/alphabet.pdf](https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_indisse/documents/alphabet.pdf)

<https://www.facebook.com/groups/404333806249475/><sup>73</sup>

**Note 1:** Même si cette semaine, nous conseillons d'enseigner de façon formelle le nom, le son et le tracé de la lettre O et que les autres lettres de l'alphabet n'ont pas toutes été vues formellement en classe, rien n'empêche d'en parler au quotidien avec les élèves. L'important étant simplement de prendre le temps de les présenter formellement, à tour de rôle, à un moment dans l'année scolaire.

**Note 2:** Quand l'enseignante jugera que suffisamment de lettres ont été enseignées en classe pour commencer à jouer à différents jeux, elle pourra commencer à insérer des activités un peu plus difficiles et nécessitant la connaissance de plusieurs lettres de l'alphabet.

<sup>72</sup> À chaque nouvelle lettre enseignée, l'enseignante devra revenir, plusieurs fois dans la semaine, sur le nom, le son et le tracé de cette lettre. De plus, elle doit proposer quelques activités en lien avec cette nouvelle lettre, afin de favoriser son intégration.

<sup>73</sup> Nous avons proposé quelques sites internet, mais plusieurs autres existent et peuvent être grandement utiles pour trouver des idées gratuites ou très peu coûteuses pour réinvestir les différents apprentissages réalisées en lien avec les lettres.

### Activités plus difficiles, nécessitant la connaissance de plusieurs lettres:

- Associer les lettres majuscules aux lettres minuscules correspondantes
- Recopier des mots à l'aide de crayons pour les fenêtres, de lettres aimantées, des étampes, de la gouache, avec des perles pour faire des colliers, etc.
- Placer les lettres en ordre alphabétique
- Etc.

### Suggestions supplémentaires:

- Nous suggérons de créer un coin lecture et un coin écriture dans la classe. Ainsi, pendant les jeux libres, certains élèves seront tentés d'aller jouer avec les lettres, que ce soit en lecture ou en écriture.
- Pour préparer les élèves à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture qui aura lieu en première année, nous suggérons de développer le geste moteur dès le préscolaire en planifiant des activités de pré-écriture.<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> Nous vous suggérons de lire quelques articles sur le sujet afin de vous renseigner et, ainsi, faire des choix éclairés quant à la mise en place d'activités pertinentes de pré-écriture. Voici quelques liens qui pourraient nourrir votre réflexion et vous aider à faire des choix d'activités:

<http://rire.ctreq.qc.ca/2016/03/habiletés-graphomotrices/>

<http://depot-e.uqtr.ca/8254/1/031894485.pdf>

<https://www.pinterest.fr/caranbar/pr%C3%A9-%C3%A9crituregraphisme/>

<https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/pre-maternelle/francais-ecriture>

## Activité 11: Identification syllabique <sup>75</sup>

### Matériel:

- Cerceau
- Mots-clés (Annexe 4)
- Illustrations à classer dans les différents mots-clés (Annexe 4)

**Durée:** 20 minutes pour chacun des mots-clés <sup>76</sup>

### Déroulement:

L'enseignante place un cerceau au centre d'un cercle formé par les élèves. Puis, au choix, elle prend l'illustration de l'un des mots-clés (Annexe 4), soit les « écouteurs », le « chapiteau » le « boulier » ou le « salon » et la place dans le cerceau.

Chaque élève reçoit, au hasard, une illustration faisant partie de la liste placée sous le mot-clé choisi (Annexe 4), que ce soit des mots partageant la même syllabe phonique finale ou non. À tour de rôle, les élèves prononcent à voix haute le mot illustré sur leur carte et posent la question suivante: *Je suis un \_\_\_\_\_ (mot illustré sur la carte piquée), puis-je entrer dans le \_\_\_\_\_ (mot-clé choisi par l'enseignante)?* Par exemple: *Je suis un « melon », puis-je entrer dans le « salon »? Oui.*

<sup>75</sup> Activité adaptée de Gaudreau (2017)

<sup>76</sup> En annexe 4, nous avons inséré les illustrations nécessaires pour réaliser quatre versions différentes de l'activité, pour les enseignantes qui désireraient réaliser l'activité plusieurs fois en augmentant le niveau de difficulté ou simplement refaire l'activité avec d'autres mots/illustrations si l'activité a été appréciée des élèves. Les enseignantes qui désireraient réaliser l'activité une seule fois, soit durant 20 minutes, peuvent très bien le faire également.

Lorsque les deux mots se terminent avec la même syllabe phonique (par exemple, les mots « chapiteau » et « photo » se terminent avec la même syllabe phonique, même si elle n'est pas orthographiée de la même façon dans les deux mots), l'élève place sa carte à l'intérieur du cerceau. Lorsque ce n'est pas le cas, l'élève place sa carte à l'extérieur du cerceau.

**Variante:** Du plus facile vers le plus difficile

- 1) Ajouter des mots intrus dont la syllabe finale est facile à distinguer de la syllabe finale du mot-clé, c'est-à-dire que la consonne et la rime diffèrent toutes les deux (par exemple: boulier - chapeau).
  - 2) Ajouter des mots intrus dont la dernière syllabe finale comporte la même consonne, mais une rime différente de la syllabe finale du mot-clé (par exemple: salon - rouleau).
  - 3) Ajouter des mots intrus dont la dernière syllabe phonique se rapproche beaucoup de celle du mot-clé (par exemple: écouteurs - chasseur).
- Cette dernière étape exige que l'élève distingue bien la rime de la syllabe finale entière puisqu'elles se ressemblent énormément.

---

**Note:** L'activité proposée vise seulement l'identification de la syllabe finale dans les mots. Il serait intéressant de travailler l'identification de syllabes situées au début ou au milieu des mots également. Par exemple: Entends-tu la syllabe « ma » dans le mot « marionnette »? ou Entends-tu la syllabe « co » dans le mot « locomotive »?

## Activité 12: L'apprenti-menuisier <sup>77</sup>

Habileté travaillée: Mobilité digitale

Matériel requis:

- Boulons
- Écrous
- Clé anglaise

Déroulement:

Assembler les boulons et les écrous. L'enseignante pourrait incorporer des boulons et des écrous de différentes grosseurs. De plus, elle pourrait incorporer plus d'écrous que de boulons, afin de laisser les élèves trier ceux qui sont superflus.

En duo:

Celui qui assemble en premier un boulon et son écrou gagne ou celui qui en assemble le plus gagne.

Variante:

Utiliser une clé anglaise pour déplacer des objets et les déposer dans un petit contenant.

---

<sup>77</sup> Activité adaptée de Bazinet et Delisle (2009)

# SEMAINE 5

---

## Activité 13: Les fruits <sup>78</sup>

Mots de vocabulaire:

Noms des fruits et leur couleur, noms des arbres fruitiers, plats à base de fruits (biscuit, compote, confiture, gâteau, gelée, salade, tarte, etc.), actions (couper, croquer, cueillir, déguster, manger, peler, trancher, etc.)

Causerie:

L'enseignante rassemble les élèves autour d'elle. En les questionnant, elle anime une discussion sur les fruits.

- Quels fruits poussent à l'automne?
- Où pousse tel ou tel fruit?
- Quel est votre fruit préféré?
- Quels mets peut-on cuisiner avec des fruits? Lequel de ces mets préférez-vous?
- Pourquoi doit-on manger des fruits?

---

<sup>78</sup> Activité adaptée de Gaudreau (2017)

## Activité 14: La phrase (suite) <sup>79</sup>

Intention: Le concept de phrase (suite)

Vendredi 21 septembre 2018

Allô les amis,

Aujourd'hui est une journée bien spéciale!	C'est la première
journée de l'automne.	Est-ce la saison préférée de quelqu'un?

Madame Josiane, votre éducatrice spécialisée préférée ☺

Phrase 1

Phrase 2

Phrase 3

Jours 1 et 2: Demander à des élèves volontaires de venir encercler les lettres majuscules au début des phrases et les marques de ponctuation à la fin des phrases. Ensuite, encadrer les phrases et les compter, afin de modéliser la démarche aux élèves.

---

<sup>79</sup> <http://lescreationsdestephanief.blogspot.ca/2016/08/le-message-du-matin-reinvente.html>  
<http://mmeemilie1.blogspot.ca/2015/08/le-rassemblement-du-matin.html>  
<https://www.k12.gov.sk.ca/docs/français/frlang/elem/alpha/chap4/c4.html>  
<http://recitpresco.qc.ca/pages/quelques-idees-pour-utiliser-le-tni-en-classe/pistes-dactivites/02-message-du-matin-les-orthog>  
<http://prescolaire.cssh.qc.ca/2016/05/26/message-du-matin/>



### Jours 3 et 4:

- Demander à des élèves volontaires de venir encercler les lettres majuscules au début des phrases et les margues de ponctuation à la fin des phrases.
- Ensuite, demander à un élève de venir encadrer et compter les phrases. « Combien de phrases y a-t-il dans le message du matin? Comment pouvez-vous dire combien de phrases il y a? »
- Puis, expliquer comment faire pour compter les phrases.

### Jour 5:

- Demander à des élèves volontaires de venir encercler les lettres majuscules au début des phrases et les margues de ponctuation à la fin des phrases.
- Ensuite, demander à un élève de venir encadrer et compter les phrases.
- Puis, demander à un élève de venir nous montrer la première phrase.
- Finalement, demander à un élève de venir nous montrer la dernière phrase.

---

**Note:** Essayer de varier les différentes ponctuations (point, point d'interrogation, point d'exclamation et points de suspension) au courant de la semaine.



## Activité 15: Éveil à l'écrit <sup>80</sup>

Poème:

*Le pommier*

*L'hiver dernier, enneigé,  
Mon pommier s'est reposé,  
Mais quand vint le printemps,  
Il était très content.  
Pendant tout l'été,  
Ses beaux fruits ont poussé.  
Maintenant, c'est l'automne,  
Et je cueille les bonnes pommes.*

Chansons:

1. Monsieur le vent (Gaudreau, A. [2007]. *L'univers des sons*. [Disque A]. Mont-Royal, Québec: Modulo.
2. Le grand bal de la salade (Gaudreau, A. [2007]. *L'univers des sons* [Disque A]. Mont-Royal: Modulo.)

---

<sup>80</sup> Activité adaptée de Gaudreau (2017)

## Lectures:

1. Gaudreau, A. (2007). « Monsieur le vent », *L'univers des sons* [Album de contes - Série A ou affiche géante de la série A]. Mont-Royal, Québec: Modulo.
2. Gaudreau, A. (2007). « Le grand bal de la salade », *L'univers des sons* [Album de contes - Série A ou affiche géante de la série A]. Mont-Royal, Québec: Modulo.
3. Mwankumi, D. (2015). *Les fruits du soleil*. Paris, France: L'École des loisirs (coll. Archimède).
4. Frattini, S. (2009). *Ramène ta fraise!* Toulouse, France: Milan jeunesse.
5. Rustad, M. E. H. (2013). *Les pommes: croquantes et juteuses*. Markham, Ontario: Scholastic Canada (coll. Vive l'automne!).
6. Wabbes, M. (2002). *J'aime les pommes*. Paris, France: L'École des loisirs (coll. Lutin poche).
7. Rousseau, L. (2011). *Galette raffole des fruits!* Ill. M.-C. Favreau. Saint-Lambert, Québec: Dominique et compagnie (coll. Galette).
8. Rousseau, L. (2011). *Galette s'en va aux pommes*. Ill. M.-C. Favreau. Saint-Lambert, Québec: Dominique et compagnie (coll. Galette).
9. St-Onge, C. (1999). *La salade de Fruto*. Mont-Royal, Québec: Modulo (coll. Millefeuilles).
10. Garant-Rousseau, M.-C. (2012). *Les fruits et légumes: quel casse-tête!* Québec, Québec: Les Éditions Passe-Temps.

II. Lété, N. (2002). *J'ai descendu dans mon jardin et j'ai cueilli*. Paris, France: Seuil jeunesse.

À réaliser avec les livres:

Livres 1 et 2: L'enseignante amène les élèves à prendre conscience que la lecture permet de se divertir et de découvrir un univers imaginaire.

Livres 2 et 5: L'enseignante amène les élèves à découvrir que la lecture peut servir à apprendre comment accomplir une tâche (par exemple: réaliser une recette).

Livres 3, 4 et 6 à 11: L'enseignante amène les élèves à découvrir que la lecture permet d'enrichir leur vocabulaire et leurs connaissances.

Livre 11: L'enseignante attire l'attention des élèves sur l'aspect esthétique de cet album. Elle les amène à constater que la beauté du livre ajoute au plaisir de la lecture. Elle peut leur proposer, comme activité de prolongement, de créer un collage ou un modelage représentant un bonhomme formé de fruits.

### Écriture:

L'enseignante photocopie pour chaque élève, une recette de son choix. L'élève écrit un petit mot à ses parents pour leur demander de réaliser cette recette à la maison avec lui (en suivant la recette ensemble, pour faire réaliser à l'enfant que la lecture peut aider à réaliser une tâche).

Le texte destiné aux parents est d'abord rédigé collectivement, puis recopié par les élèves individuellement. Si les élèves éprouvent de la difficulté à recopier le texte, l'enseignante peut transcrire le message elle-même, le photocopier et le distribuer aux élèves.

L'enseignante rédige, avec les élèves, un message demandant aux parents de fournir les ingrédients et les ustensiles nécessaires à la confection d'une compote de pommes. Le message est accompagné d'une liste qui permettra aux parents d'indiquer ce qu'ils accepteront de fournir, le moment venu.

L'enseignante amène les élèves à prendre conscience que l'écrit sert à communiquer avec une personne éloignée ou absente pour lui transmettre des informations ou une demande.

# Activité 16: Lettre U

Révision lettre(s): Lettres I et O

Propositions d'activités spécifiques à la lettre U:

1. Enseignement formel du nom de la lettre U:

L'enseignante affiche la lettre U au tableau et, en la pointant, dit aux élèves: « Voici la lettre U. C'est une des six voyelles de l'alphabet. Les autres voyelles sont A, E, I, O et Y. »

2. Enseignement formel du son de la lettre U:

L'enseignante continue en disant: « La lettre U fait le son [u] » et demande aux élèves de répéter le son de la lettre U.

3. Enseignement formel du tracé de la lettre U:

Au tableau, l'enseignante trace la lettre U devant les élèves, afin de modéliser le bon tracé de la lettre.

Par la suite, l'enseignante invite des élèves volontaires au tableau pour pratiquer le tracé.

Puis, l'enseignante demande à tous les élèves de se lever et de tracer la lettre U en gros dans les airs, devant eux.

## Idées de réinvestissement durant la semaine:

### Tracé de la lettre U:

L'enseignante peut planifier des ateliers et demander aux élèves d'écrire la lettre U dans le sable, avec de la gouache, avec des crayons pour les fenêtres, etc.

### Lecture d'un abécédaire:

Voici quelques suggestions d'abécédaires intéressants à exploiter avec les élèves:

- Chedru, D. (2015). *A comme baleine: un intrus dans l'alphabet*. Paris: Éditions Nathan.
- Escoffier, M. (2012). *Sans le A: l'anti-abécédaire*. Paris: Éditions Kaléidoscope.
- Estellon, P. (2016). *Abécédaire*. Paris: Éditions Les Grandes Personnes.
- Roux, C. (2013). *La Boîte à lettres*. Montréal: Éditions Albin Michel.

### Création d'une courtepoinTE collective:

À la suite de la lecture de la page de la semaine (U) dans l'abécédaire et après avoir fait sortir, en grand groupe, plusieurs idées de mots commençant par le son [u] (ex: uniforme, ustensile, usine, etc.), l'enseignante donnera une feuille à chacun des élèves. Individuellement, les élèves viendront y tracer la lettre U en gros au centre. Puis, autour

de la lettre, ils pourront y dessiner des mots commençant par le son [u]. Lorsque tous les élèves auront terminé, l'enseignante pourra faire une courte pointe avec toutes les réalisations et l'afficher dans la classe.

Diverses sources où trouver des activités de réinvestissement<sup>81</sup>:

<https://jardindevicky.ca/>

<https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/>

<https://www.pinterest.fr/>

[https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_indisse/documents/alphabet.pdf](https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_indisse/documents/alphabet.pdf)

<https://www.facebook.com/groups/404333806249475/><sup>82</sup>

---

**Note 1:** Même si cette semaine, nous conseillons d'enseigner de façon formelle le nom, le son et le tracé de la lettre u et que les autres lettres de l'alphabet n'ont pas toutes été vues formellement en classe, rien n'empêche d'en parler au quotidien avec les élèves. L'important étant simplement de prendre le temps de les présenter formellement, à tour de rôle, à un moment dans l'année scolaire.

**Note 2:** Quand l'enseignante jugera que suffisamment de lettres ont été enseignées en classe pour commencer à jouer à différents jeux, elle pourra commencer à insérer des d'activités un peu plus difficiles et nécessitant la connaissance de plusieurs lettres de l'alphabet.

---

<sup>81</sup> À chaque nouvelle lettre enseignée, l'enseignante devra revenir, plusieurs fois dans la semaine, sur le nom, le son et le tracé de cette lettre. De plus, elle doit proposer quelques activités en lien avec cette nouvelle lettre, afin de favoriser son intégration.

<sup>82</sup> Nous avons proposé quelques sites internet, mais plusieurs autres existent et peuvent être grandement utiles pour trouver des idées gratuites ou très peu coûteuses pour réinvestir les différents apprentissages réalisées en lien avec les lettres.

### Activités plus difficiles, nécessitant la connaissance de plusieurs lettres:

- Associer les lettres majuscules aux lettres minuscules correspondantes
- Recopier des mots à l'aide de crayons pour les fenêtres, de lettres aimantées, des étampes, de la gouache, avec des perles pour faire des colliers, etc.
- Placer les lettres en ordre alphabétique
- Etc.

### Suggestions supplémentaires:

- Nous suggérons de créer un coin lecture, ainsi qu'un coin écriture dans la classe. Ce faisant, pendant les jeux libres, certains élèves seront tentés d'aller jouer avec les lettres, que ce soit en lecture ou en écriture.
- Pour préparer les élèves à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture qui aura lieu en première année, nous suggérons de développer le geste moteur dès le préscolaire en planifiant des activités de pré-écriture.<sup>83</sup>

---

<sup>83</sup> Nous vous suggérons de lire quelques articles sur le sujet afin de vous renseigner et, ainsi, faire des choix éclairés quant à la mise en place d'activités pertinentes de pré-écriture. Voici quelques liens qui pourraient nourrir votre réflexion et vous aider à faire des choix d'activités:

<http://rire.ctreq.qc.ca/2016/03/habiletés-graphomotrices/>

<http://depot-e.uqtr.ca/8254/1/031894485.pdf>

<https://www.pinterest.fr/caranbar/pr%C3%A9-%C3%A9crituregraphisme/>

<https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/pre-maternelle/francais-ecriture>



## Activité 17: Comparaison syllabique <sup>84</sup>

**Matériel:** Jeux d'illustrations (Annexe 5)

**Durée:** 20 minutes

**Déroulement:**

L'enseignante présente un des six jeux d'illustrations aux élèves (Annexe 5) et leur demande d'identifier la syllabe commune aux trois mots.

Il est important d'augmenter progressivement le niveau de difficulté de l'activité. Dans un premier temps, l'enseignante présente seulement deux illustrations aux élèves et leur demande de trouver la syllabe commune. Puis, quand les élèves arrivent à réaliser la première tâche, elle peut présenter trois illustrations aux élèves et leur demande de trouver la syllabe commune.

---

**Note:** Nous avons modifié certains mots se trouvant dans l'activité de Bernier, D. Bleau et Nolin (2008), puisque nous voulions utiliser les illustrations de Gaudreau (2017).

---

<sup>84</sup> Activité adaptée de Bernier, Bleau et Nolin (2008)

## Activité 18: Les cadenas et leur clé <sup>85</sup>

Habileté travaillée: Dissociation des segments du membre supérieur

Matériel requis:

- Différents cadenas
- Les clés respectives des cadenas

Déroulement:

L'élève devra trouver la bonne clé pour ouvrir chacun des cadenas. Par la suite, l'enseignante lui demandera de les verrouiller. L'enseignante peut décider d'ajouter des clés qui ne sont associées à aucun cadenas, afin de laisser les élèves trier ceux qui sont superflus.

---

<sup>85</sup> Activité adaptée de Bazinet et Delisle (2009)

# SEMAINE 6

---

## Activité 19: Les animaux du zoo <sup>86</sup>

Mots de vocabulaire:

Noms d'animaux sauvages (mâle, femme et petit).

Causerie:

L'enseignante rassemble les élèves autour d'elle. En les questionnant, elle anime une causerie sur les animaux que l'on peut admirer au zoo:

- Avez-vous déjà visité un zoo?
- Quels animaux avez-vous pu observer lors de cette visite?
- Quel animal vous a le plus intéressé?
- Quel animal vous a paru le plus dangereux?
- Quel animal avez-vous trouvé le plus beau?
- D'après vous, les animaux sont-ils heureux au zoo? Pourquoi?
- D'après vous, pourquoi les zoos existent-ils?

---

<sup>86</sup> Activité adaptée de Gaudreau (2017)

## Activité 20: Le mot <sup>87</sup>

Intention: Le concept de mot

Mardi 25 septembre 2018

Bonjour à tous les élèves de la classe 001,

Je ① vous ② envoie ③ ces ④ petits ⑤ gâteaux ⑥ pour ⑦

votre ⑧ collation ⑨.

Bon ① appétit ②!

Suzie, la maman de Luca

Phrase 1

Phrase 2

Jour 1: Encadrer les phrases dans le message du matin. Ensuite, choisir la première phrase et le verbaliser aux élèves. Puis, dans cette phrase, encercler ou pointer les mots en même temps que la lecture. Finalement, compter le nombre de mots que contient cette phrase.

---

<sup>87</sup> <http://lescreationsdestephanief.blogspot.ca/2016/08/le-message-du-matin-reinvente.html>  
<http://mmeemilie1.blogspot.ca/2015/08/le-rassemblement-du-matin.html>  
<https://www.k12.gov.sk.ca/docs/français/frlang/elem/alpha/chap4/c4.html>  
<http://recitpresco.qc.ca/pages/quelques-idees-pour-utiliser-le-tni-en-classe/pistes-dactivites/02-message-du-matin-les-orthog>  
<http://prescolaire.cssh.qc.ca/2016/05/26/message-du-matin/>

Jour 2: Encadrer les phrases dans le message du matin. Ensuite, choisir la deuxième phrase et le verbaliser aux élèves. Puis, dans cette phrase, encercler ou pointer les mots en même temps que la lecture. Finalement, compter le nombre de mots que contient cette phrase.

Jour 3: Encadrer les phrases dans le message du matin. Ensuite, choisir la dernière phrase et le verbaliser aux élèves. Puis, dans cette phrase, encercler ou pointer les mots en même temps que la lecture. Finalement, compter le nombre de mots que contient cette phrase.

Jours 4 et 5: Demander à un élève volontaire de venir encadrer les phrases dans le message du matin. Ensuite, demander à un autre élève volontaire de choisir une phrase et d'encercler les mots qu'elle contient. Puis, demander à un dernier élève volontaire de venir compter le nombre de mots dans la phrase choisie.

## Activité 21: Éveil à l'écrit <sup>88</sup>

Comptine:

Drôle de zoo!

Dans notre zoo rigolo,  
Vivent d'étranges animaux:  
Un kangourou tout poilu  
Qui transporte une tortue.  
Un petit éléphant gris  
Pas plus gros qu'une souris.  
Un chimpanzé aux poils verts  
Qui pirouette dans les airs.  
Une girafe à six pattes  
Qui porte plusieurs cravates!

Chanson:

La visite au zoo

Chanson sur l'air de *Savez-vous planter des choux?*

[www.educatout.com/activites/themes/le-zoo.htm](http://www.educatout.com/activites/themes/le-zoo.htm)

---

<sup>88</sup> Activité adaptée de Gaudreau (2017)

### Lectures:

1. Gaudreau, A. (2007). « Le petit serpent rose », *L'univers des sons* [Album de contes - Série A ou affiche géante de la série A]. Mont-Royal, Québec: Modulo.
2. Gaudreau, A. (2007). « Zoé, le zèbre rose », *L'univers des sons* [Album de contes - Série A ou affiche géante de la série A]. Mont-Royal, Québec: Modulo.
3. Gaudreau, A. (2007). « Le gâteau de Gigi la girafe », *L'univers des sons* [Album de contes - Série A ou affiche géante de la série A]. Mont-Royal, Québec: Modulo.
4. Randell, B. (2002). *Maman tigre et ses petits*. Mont-Royal, Québec: Beauchemin (coll. GB+).
5. Randell, B. (2002). *Le faon dans la forêt*. Montréal, Québec: Beauchemin (coll. GB+).
6. Payette, A. (1999). *Le Grand Zoo universel*. Mont-Royal, Québec: Modulo (coll. Millefeuilles).
7. Traversy, M. (1999). *Mutinerie au zoo*. Mont-Royal, Québec: Modulo (coll. Millefeuilles).
8. Ledu, S. (2012). *Le zoo*. Toulouse, France: Milan jeunesse (coll. Mes docs à coller).
9. Escoffier, M. et Gauthier, M. (2016). *Tempête sur la savane*. Sherbrooke, Québec: D<sup>2</sup>eux.
10. Barret, J. (2011). *Il ne faut pas habiller les animaux*. Paris, France: L'École des loisirs.

11. Ohmura, T. (2011). *Faites la queue!* Paris, France: L'École des loisirs.
12. Kimiko (2016). *Maxidodos*. Paris, France: L'École des loisirs (coll. Loulou et cie).
13. De Mullenheim, S., Kim, S. et Luthringer, M. (2016). *Les animaux et leurs petits*. Paris, France: Deux cogs d'or (coll. Mon premier Dis pourquoi?).
14. Collectif (2014). *Mon coffret des bébés animaux* [4 livrets]. Paris, France: Auzou (coll. Éveil).
  - Les bébés animaux de compagnie
  - Les bébés animaux sauvages
  - Les bébés animaux de la ferme
  - Les bébés animaux de l'eau
15. Baussier, S. (2014). *Les bébés animaux*. Paris, France: Nathan (coll. Kididoc).
16. Beaumann, A.-S. (2013). *Les bébés animaux*. Paris, France: Tourbillon (coll. Anim'doc).

À réaliser avec les livres:

Livres 1 à 16: L'enseignante amène les élèves à prendre conscience du lien étroit existant entre le texte et les illustrations.

Livres 1 à 16: L'enseignante fait réaliser aux élèves que la lecture permet de se divertir, mais aussi d'apprendre. En effet, ils peuvent utiliser des



livres pour enrichir leur vocabulaire et leurs connaissances. Après la lecture, l'enseignante pourra demander aux élèves de partager ce qu'ils ont appris de nouveau (par exemple, noms des animaux).

Livre 7: L'enseignante fait observer le phylactère (bulle de dialogue) et les mots qui riment.

Livre 9: Ce livre convient particulièrement bien à l'observation de l'orientation gauche-droite de l'écriture, car, à plusieurs reprises, une phrase débute sur la page de gauche et se termine sur celle de droite.

Livre 11: Comme les animaux sont introduits par ordre croissant de grandeur, on peut en profiter pour travailler la prédiction en demandant aux élèves d'annoncer les animaux qui seront introduits à la page suivante. Il est à noter qu'une prédiction peut être plausible, donc acceptable, sans toutefois être confirmée par la suite. Par exemple, dans cet album, il suffit que l'élève nomme des animaux un peu plus gros que ceux de la page actuelle pour que sa prédiction soit plausible; les animaux introduits par l'auteur ne seront pas nécessairement les mêmes que ceux proposés par les élèves. On trouve également des phylactères dans ce livre.

Livre 12: L'enseignante fait observer la différence entre les mots de l'imagier (mots isolés) et les vers (mots rassemblés pour former un message). Elle leur demande de vérifier, dans chaque strophe, s'ils entendent des

rimes ou non. L'enseignante peut également faire observer aux élèves que, pour certains animaux, le même mot désigne l'animal adulte et le petit.

Livre 13: L'enseignante explique aux élèves que les intertitres permettent d'anticiper le contenu de chaque section. Après avoir lu l'intertitre, elle demande aux élèves de prédire le sujet de la section qui suit.

Livres 15 et 16: L'enseignante fait observer aux élèves que la lecture leur permet de répondre aux questions qu'ils se posent.

### Écriture:

Les élèves forment des dyades. Avec l'aide de l'enseignante ou d'un autre scripteur compétent, chaque dyade compose une phrase sur un animal rigolo (prendre la comptine *Drôle de zoo!* comme modèle) et l'illustre. L'enseignante affiche les travaux des élèves, puis les relie pour former un album qui sera déposé au coin lecture.

L'enseignante fait prendre conscience aux élèves qu'on peut écrire pour s'amuser et pour faire rire ses lecteurs. Pour aider les élèves à écrire correctement le nom de l'animal choisi, elle peut leur fournir un imagier ou des illustrations sur lesquelles le nom de l'animal est inscrit. Elle rappelle aux élèves que, lorsqu'ils écrivent, ils doivent respecter l'orientation gauche-droite et laisser des espaces entre les mots.

## Activité 22: Révision et ajustements

Cette semaine, nous ne proposons l'enseignement formel d'aucune nouvelle lettre. Ainsi, la semaine sera réservée à:

1. L'ajustement de la planification et le rattrapage du retard potentiel ayant été accumulé dans les semaines précédentes quant à l'enseignement des lettres suggérées dans la planification annuelle, soit les lettres I, O et U.
2. La révision des lettres ayant été enseignées dans les dernières semaines, soit les lettres I, O et U.

Pour la révision des lettres ayant été enseignées, nous suggérons de:

- Réviser le nom, le son et le tracé de ces lettres, et ce, à tous les jours (peut être fait en même temps que le message du matin).
- Préparer des ateliers qui ciblent la révision du nom, du son et du tracé de ces lettres. Pour sélectionner et bâtir des activités

pertinentes au niveau de vos élèves, nous vous proposons quelques sites internet:

<https://jardindevicky.ca/>

<https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/>

<https://www.pinterest.fr/>

[https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_indisse/documents/alphabet.pdf](https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_indisse/documents/alphabet.pdf)

<https://www.facebook.com/groups/404333806249475/><sup>89</sup>

**Note:** Lors des semaines *Révision et ajustements*, nous suggérons de vérifier les connaissances individuelles de chacun des élèves à propos du nom, du son et du tracé des lettres enseignées (dans ce cas-ci, les lettres I, O et U). Ce faisant, il sera possible de cibler les élèves à surveiller et, ainsi, réaliser des activités de mise à niveau ou remplir un formulaire de référence orthopédagogique.

---

<sup>89</sup> Nous avons proposé quelques sites internet, mais plusieurs autres existent et peuvent être grandement utiles pour trouver des idées gratuites ou très peu coûteuses pour réinvestir les différents apprentissages réalisées en lien avec les lettres.

## Activité 23: Catégorisation syllabique <sup>90</sup>

### Matériel:

- Une boîte vide identifiée avec la syllabe « ma »
- Une boîte vide identifiée avec la syllabe « si »
- Illustrations de mots commençant par les syllabes phoniques « ma » et « si » (Annexe 6)

Durée: 20 minutes

### Déroulement:

L'enseignante demande aux élèves de fermer les yeux pendant qu'elle cache les illustrations dans la pièce (Annexe 6). Ensuite, elle leur demande d'aller trouver les illustrations et de revenir s'asseoir devant les deux boîtes vides identifiées avec les syllabes « ma » et « si ». À tour de rôle, les élèves prononcent à voix haute le mot illustré sur leur carte. Ensuite, chaque élève vient déposer sa carte dans la bonne boîte, selon la syllabe phonique initiale du mot (« ma » ou « si »).

Puisque la plupart des élèves ne savent pas encore lire, l'enseignante peut leur rappeler au besoin: *Voici la boîte « ma », voici la boîte « si »*. Pour les élèves en difficulté, l'enseignante peut répéter le mot et accentuer la première syllabe (par exemple: ma-man).

---

<sup>90</sup> Activité adaptée de Sénécal, Beaulieu, Bonami, De Grandmont-Bernard, Doyon, Girard, Laflamme, Murray, Normand et Rousseau Caron (2009)

## Activité 24: La Balloune <sup>91</sup>

Habileté travaillée: Coordination visuomotrice

Matériel requis:

- Raquette de tennis
- Ballon gonflable
- Cerceau

Déroulement:

Les élèves devront tenir une raquette de tennis en gardant les deux mains sur la poignée. Puis, ils devront faire rebondir un ballon gonflable sur la raquette, sans ne jamais laisser le ballon gonflable toucher le sol.

Variante:

L'enseignante peut demander aux élèves de se tenir dans un cerceau pour réaliser l'exercice. Dans ce cas, leurs pieds ne devront jamais sortir du cerceau.

---

<sup>91</sup> Activité adaptée de Bazinet et Delisle (2009)

# SEMAINE 7

---

## Activité 25:

### Les diverses caractéristiques des animaux <sup>92</sup>

#### Mots de vocabulaire:

Révision des noms des divers animaux; mode de locomotion (courir, galoper, glisser, grimper, marcher, nager, onduler, planer, ramper, sautiller, trotter, voler, etc.); habitats (forêt, grotte, jungle, marais, nid, savane, tanière, terrier, etc.); nourriture (baies, feuilles, fruits, insectes, larves, plantes, poissons, racines, vers, carnivore, herbivore, omnivore, insectivore, etc.); cris (aboyer, beugler, braire, croasser, feuler, gronder, hennir, meugler, miauler, piailler, rugir, etc.)

---

<sup>92</sup> Activité adaptée de Gaudreau (2017)

### Causerie:

L'enseignante rassemble les élèves autour d'elle. Elle les amène à échanger sur les animaux qu'ils connaissent: leur apparence, leur mode de locomotion, leur cri, leur alimentation, leur habitat, etc.

- Les animaux se déplacent-ils tous de la même façon?
- Sont-ils tous capables de se rendre au sommet d'un arbre?
- Sont-ils tous capables de se déplacer dans l'eau? Sur terre? Dans les airs?
- Les animaux ont-ils tous des pattes? Combien de pattes ont-ils?
- Comment tel ou tel animal se déplace-t-il?
- Êtes-vous capables d'imiter tel ou tel animal en train de se déplacer?
- Comment appelle-t-on le cri de cet animal?
- De quoi tel ou tel animal se nourrit-il?
- Comment appelle-t-on les animaux qui se nourrissent de plantes? De viande? D'insectes? De toutes ces choses?
- À quel endroit tel ou tel animal vit-il? Comment appelle-t-on sa maison?



## Activité 26: Le mot (suite) <sup>93</sup>

Intention: Le concept de mot (suite)

Lundi 1<sup>er</sup> octobre 2018

Allô les amis,

Le premier mois d'école est déjà passé! Vous êtes des champions.

Bravo à tous.

Monsieur Thériault, votre directeur

Phrase 1

Phrase 2

Phrase 3

Jour 1: Encadrer les phrases dans le message du matin. Encercler les mots dans toutes les phrases. Trouver la phrase la plus courte (celle qui contient le moins de mots).

<sup>93</sup>

<http://lescreationsdestephanief.blogspot.ca/2016/08/le-message-du-matin-reinvente.html>

<http://mmeemilie1.blogspot.ca/2015/08/le-rassemblement-du-matin.html>

<https://www.k12.gov.sk.ca/docs/français/frlang/elem/alpha/chap4/c4.html>

<http://recitpresco.qc.ca/pages/quelques-idees-pour-utiliser-le-tni-en-classe/pistes-dactivites/02-message-du-matin-les-orthog>

<http://prescolaire.cssh.qc.ca/2016/05/26/message-du-matin/>

Jour 2: Encadrer les phrases dans le message du matin. Encercler les mots dans toutes les phrases. Trouver la phrase la plus longue (celle qui contient le plus de mots).

Jour 3: Encadrer les phrases dans le message du matin. Encercler les mots dans toutes les phrases. Trouver une phrase qui contient plus de 6 mots.

Jour 4: Encadrer les phrases dans le message du matin. Encercler les mots dans toutes les phrases. Trouver une phrase qui contient moins de 5 mots.

Jour 5: Encadrer les phrases dans le message du matin. Encercler les mots dans toutes les phrases. Trouver la phrase qui contient le mot « école », par exemple (choisir un mot s'étant retrouvé souvent dans le message du matin depuis le début de l'année scolaire).

## Activité 27: Éveil à l'écrit <sup>94</sup>

Comptine:

Que font les animaux?

Les crapauds et les kangourous

Sautent, sautent comme des fous.

Les couleuvres et les serpents

Glissent, glissent doucement.

Les abeilles et les oiseaux

Volent, volent tout là-haut.

Les baleines et les poissons

Nagent, nagent et tournent en rond.

Lectures:

1. Choux, N. (2008). *Qui crie quoi?* Toulouse, France: Milan jeunesse.
2. Frattini, S. (2009). *Au pied!* Toulouse, France: Milan jeunesse.
3. Ledu, S. (2008). *Les animaux de la savane.* Toulouse, France: Seuil jeunesse (coll. Mes p'tits docs).

---

<sup>94</sup> Activité adaptée de Gaudreau (2017)

4. Crozon, A. (2000). *Pour qui sont ces noisettes?* Paris, France: Seuil jeunesse.
5. Smith, A., Giles, J. et Randell, B. (2002). *Où vivent les animaux?* Montréal, Québec: Beauchemin (coll. GB+).
6. Haydon, J. (2005). *Qui a faim?* Mont-Royal, Québec: Modulo (coll. Colorissimo).
7. Laboucarie, S. et Nille, P. (2016). *Que font les animaux la nuit?* Paris, France: Tourbillon (coll. Anim'doc).
8. Laurent, F. (2015). *Tous aux abris.* Nice, France: Éditions du Ricochet.
9. Laurent, F. (2016). *Bon appétit, les animaux!* Nice, France: Éditions du Ricochet.
10. Pronto (2012). *Où habites-tu?* Paris, France: Seuil jeunesse.

#### À réaliser avec les livres:

Livres 1 à 10: L'enseignante fait observer aux élèves les espaces entre les mots. Elle les amène aussi à constater que la lecture permet d'enrichir leur vocabulaire et leurs connaissances.

Livre 3: L'enseignante fait observer aux élèves le point d'exclamation. Elle peut leur faire constater que ce signe est utilisé lorsque l'auteur veut exprimer une émotion (surprise, admiration, joie, etc.).

Livres 4, 6 et 8: L'enseignante fait observer aux élèves le point d'interrogation. Elle peut leur faire constater que ce signe est utilisé chaque fois que l'on pose une question.

Livres 5 et 6: L'enseignante fait observer aux élèves qu'ils peuvent anticiper une partie du contenu grâce à la structure répétitive du texte et aux illustrations.

### Écriture:

A) Avec l'aide de l'enseignante ou d'un autre scripteur compétent, chaque élève complète la phrase suivante, puis l'illustre:

J'aimerais être un \_\_\_\_\_ pour pouvoir me déplacer en \_\_\_\_\_ .

Par exemple: J'aimerais être un *oiseau* pour pouvoir me déplacer en *volant*.

Lors d'une causerie, chaque élève présente ce qu'il a produit. L'enseignante amène les élèves à prendre conscience que chaque mot écrit possède un sens propre et représente un mot oral. Puis, l'enseignante affiche les travaux afin que tous puissent admirer à leur guise les œuvres de leurs camarades. Finalement, elle peut relier les pages pour créer un album qui sera déposé au coin lecture. L'enseignante présente d'abord l'album aux élèves et le lit avec eux. Elle leur suggère de le relire lors des moments libres ou durant les périodes consacrées à la lecture.

B) En grand groupe, les élèves composent une histoire mettant en vedette un petit animal qui apprend à se déplacer (par exemple: un oiseau qui apprend à voler, un poisson qui apprend à nager, un kangourou qui apprend à sauter, etc.). Le petit animal éprouve des difficultés et il vit de drôles d'aventures.

Pour concevoir avec les élèves le plan de l'histoire, l'enseignante peut utiliser un cadre de récit illustré (Annexe 7). À l'aide de dessins, elle illustre les idées des élèves concernant les différentes étapes du récit (Quand? Qui? Où? Voulai(en)t? Mais? Alors? Finalement?). Ainsi, l'enseignante amène les élèves à découvrir explicitement la structure du récit, tout en expérimentant le plaisir de créer une histoire.

Lorsque le plan est terminé, l'enseignante écrit les phrases dictées par les élèves sur de grandes feuilles (11 pouces X 17 pouces). Par la suite, les élèves forment autant d'équipes qu'il y a de feuilles. Chaque équipe illustre la phrase écrite sur la feuille qui lui est remise. Une équipe est chargée de réaliser la couverture. Les pages sont ensuite reliées pour former un album illustré. Avec l'aide des élèves, l'enseignante lit de nouveau l'histoire, puis dépose l'album au coin lecture.

---

**Note:** Cette activité se déroule sur plusieurs périodes.

## Activité 28: Lettre A

Révision lettre(s): Lettres I, O et U

Propositions d'activités spécifiques à la lettre A:

1. Enseignement formel du nom de la lettre A:

L'enseignante affiche la lettre A au tableau et, en la pointant, dit aux élèves: « Voici la lettre A. C'est une des six voyelles de l'alphabet. Les autres voyelles sont E, I, O, U et Y. »

2. Enseignement formel du son de la lettre A:

L'enseignante continue en disant: « La lettre A fait le son [a] » et demande aux élèves de répéter le son de la lettre A.

3. Enseignement formel du tracé de la lettre A:

Au tableau, l'enseignante trace la lettre A devant les élèves, afin de modéliser le bon tracé de la lettre.

Par la suite, l'enseignante invite des élèves volontaires au tableau pour pratiquer le tracé.

Puis, l'enseignante demande à tous les élèves de se lever et de tracer la lettre A en gros dans les airs, devant eux.

## Idées de réinvestissement durant la semaine:

### Tracé de la lettre A:

L'enseignante peut planifier des ateliers et demander aux élèves d'écrire la lettre A dans le sable, avec de la gouache, avec des crayons pour les fenêtres, etc.

### Lecture d'un abécédaire:

Voici quelques suggestions d'abécédaires intéressants à exploiter avec les élèves:

- Chedru, D. (2015). *A comme baleine: un intrus dans l'alphabet*. Paris: Éditions Nathan.
- Escoffier, M. (2012). *Sans le A: l'anti-abécédaire*. Paris: Éditions Kaléidoscope.
- Estellon, P. (2016). *Abécédaire*. Paris: Éditions Les Grandes Personnes.
- Roux, C. (2013). *La Boîte à lettres*. Montréal: Éditions Albin Michel.

### Création d'une courtépointe collective:

À la suite de la lecture de la page de la semaine (A) dans l'abécédaire et après avoir fait sortir, en grand groupe, plusieurs idées de mots commençant par le son [a] (ex: ananas, arbre, avion, etc.), l'enseignante donnera une feuille à chacun des élèves.



Individuellement, les élèves viendront y tracer la lettre A en gros au centre. Puis, autour de la lettre, ils pourront y dessiner des mots commençant par le son [a]. Lorsque tous les élèves auront terminé, l'enseignante pourra faire une courte pointe avec toutes les réalisations et l'afficher dans la classe.

Diverses sources où trouver des activités de réinvestissement<sup>95</sup>:

<https://jardindevicky.ca/>

<https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/>

<https://www.pinterest.fr/>

[https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_indisse/documents/alphabet.pdf](https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_indisse/documents/alphabet.pdf)

<https://www.facebook.com/groups/404333806249475/><sup>96</sup>

---

**Note 1:** Même si cette semaine, nous conseillons d'enseigner de façon formelle le nom, le son et le tracé de la lettre A et que les autres lettres de l'alphabet n'ont pas toutes été vues formellement en classe, rien n'empêche d'en parler au quotidien avec les élèves. L'important étant simplement de prendre le temps de les présenter formellement, à tour de rôle, à un moment dans l'année scolaire.

**Note 2:** Quand l'enseignante jugera que suffisamment de lettres ont été enseignées en classe pour commencer à jouer à différents jeux, elle pourra commencer à insérer des activités un peu plus difficiles et nécessitant la connaissance de plusieurs lettres de l'alphabet.

---

<sup>95</sup> À chaque nouvelle lettre enseignée, l'enseignante devra revenir, plusieurs fois dans la semaine, sur le nom, le son et le tracé de cette lettre. De plus, elle doit proposer quelques activités en lien avec cette nouvelle lettre afin de favoriser son intégration.

<sup>96</sup> Nous avons proposé quelques sites internet, mais plusieurs autres existent et peuvent être grandement utiles pour trouver des idées gratuites ou très peu coûteuses pour réinvestir les différents apprentissages réalisées en lien avec les lettres.

### Activités plus difficiles, nécessitant la connaissance de plusieurs lettres:

- Associer les lettres majuscules aux lettres minuscules correspondantes
- Recopier des mots à l'aide de crayons pour les fenêtres, de lettres aimantées, des étampes, de la gouache, avec des perles pour faire des colliers, etc.
- Placer les lettres en ordre alphabétique
- Etc.

### Suggestions supplémentaires:

- Nous suggérons de créer un coin lecture, ainsi qu'un coin écriture dans la classe. Ce faisant, pendant les jeux libres, certains élèves seront tentés d'aller jouer avec les lettres, que ce soit en lecture ou en écriture.
- Pour préparer les élèves à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture qui aura lieu en première année, nous suggérons de développer le geste moteur dès le préscolaire en planifiant des activités de pré-écriture.<sup>97</sup>

---

<sup>97</sup> Nous vous suggérons de lire quelques articles sur le sujet afin de vous renseigner et, ainsi, faire des choix éclairés quant à la mise en place d'activités pertinentes de pré-écriture. Voici quelques liens qui pourraient nourrir votre réflexion et vous aider à faire des choix d'activités:

<http://rire.ctreq.qc.ca/2016/03/habiletés-graphomotrices/>

<http://depot-e.uqtr.ca/8254/1/031894485.pdf>

<https://www.pinterest.fr/caranbar/pr%C3%A9-%C3%A9crituregraphisme/>

<https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/pre-maternelle/francais-ecriture>

## Activité 20: Révision et ajustements

Cette semaine, nous ne proposons l'enseignement d'aucune nouvelle notion de conscience phonologique. Ainsi, la semaine sera réservée à:

1. L'ajustement de la planification et le rattrapage du retard potentiel ayant été accumulé dans les semaines précédentes quant à l'enseignement des notions de conscience phonologique se trouvant dans la planification annuelle, soit la segmentation syllabique, l'identification syllabique, la comparaison syllabique et la catégorisation syllabique.
2. La révision des notions de conscience phonologique ayant été enseignées dans les dernières semaines, soit la segmentation syllabique, l'identification syllabique, la comparaison syllabique et la catégorisation syllabique.

---

**Note 1:** L'enseignante devra juger des notions qui auront le plus besoin d'être retravaillées selon la progression des élèves de son groupe. Il nous est donc impossible de proposer une séance d'activités pour cette semaine donnée.

**Note 2:** Lors des semaines *Révision et ajustements*, nous suggérons de vérifier les connaissances individuelles de chacun des élèves à propos des notions de conscience phonologique enseignées dans les dernières semaines (dans ce cas-ci, la segmentation syllabique, l'identification syllabique, la comparaison syllabique et la catégorisation syllabique). Ce faisant, l'enseignante pourra cibler les élèves à surveiller et, ainsi, réaliser des activités de mise à niveau ou remplir un formulaire de référence orthopédagogique.

## Activité 30: La liste d'épicerie <sup>98</sup>

Habileté travaillée: Croisement de la ligne médiane/Préférence manuelle

Matériel requis: Différents aliments jouets (varier les grosseurs et les poids des aliments choisis)

Déroulement:

Se coucher sur le dos avec, à la hauteur de son épaule gauche, plusieurs aliments jouets. Regarder dans cette direction et prendre un aliment dans sa main gauche. Au milieu de son corps, transférer l'aliment à la main droite en conservant le regard vers la gauche. Avec la main droite, déposer l'aliment à son épaule droite.

Transférer ainsi tous les aliments. Émettre un « bip » de caisse enregistreuse d'épicerie à chaque aliment qui passe à la ligne médiane de son corps.

Ensuite, reprendre l'exercice en changeant de côté.

---

<sup>98</sup> Activité adaptée de Bazinet et Delisle (2009)

ANNEXES

# Annexe 1 - Conscience phonologique<sup>99</sup>

## Qu'est-ce que la conscience phonologique ?

La conscience phonologique est l'habileté à percevoir et à manipuler les unités sonores qui sont plus petites qu'un mot. Avoir une bonne conscience phonologique, c'est donc être capable de jouer avec les syllabes, les rimes et les phonèmes (sons).

La conscience phonologique joue un rôle très important dans l'apprentissage du langage écrit. En effet, les habiletés de conscience phonologique sont parmi les meilleurs indicateurs des performances en lecture et en écriture, et ce, avant même le début des apprentissages. Dès la maternelle, on peut prévoir que les élèves qui éprouvent des difficultés à effectuer des tâches de conscience phonologique seront susceptibles d'éprouver des difficultés ultérieures d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Même si les tâches de conscience phonologique impliquent la conscience des syllabes et des phonèmes à l'oral, il est suggéré d'utiliser aussi l'écrit lors de ces tâches afin de les rendre authentiques. En effet, il est important d'amener les élèves à comprendre pourquoi on leur demande de jouer avec les syllabes et les sons. On fera donc d'abord la tâche à l'oral seulement, puis on utilisera ensuite les lettres pour valider leurs réponses.

En maternelle, les élèves ne sont pas encore conscients de la langue écrite. On doit donc considérer seulement les syllabes orales (parlées) lors des tâches de conscience phonologique. Par exemple, pour le mot « banane », on utilisera les deux syllabes orales (*ba-nane*) même si ce mot compte trois syllabes écrites (*ba-na-ne*). De plus, il faut porter attention à la façon dont certains phonèmes sont produits dans la langue parlée. En français québécois, on observe notamment une variation de la prononciation du phonème /a/ en fin de mots. Par exemple, la lettre « a » du mot « chocolat » n'est pas prononcée que la même façon que la lettre « a » à la fin du mot « papa ». En

---

<sup>99</sup> Document créé par Pigeon et Khalil (2018)

conclusion, il faut se souvenir qu'on ne peut pas demander aux élèves de faire des tâches de conscience phonologique sur ce qu'ils n'entendent pas.

Enfin, il existe une panoplie d'activités de conscience phonologique. Certaines ciblent des objectifs qui concernent la conscience syllabique et d'autres, la conscience phonémique. Lorsqu'on décide d'entraîner les habiletés de conscience phonologique, un ordre bien précis doit être respecté. Cet ordre est énoncé dans la section suivante.

## Ordre de présentation des activités de conscience phonologique

La conscience phonologique comprend la conscience syllabique, la conscience de la rime et la conscience phonémique. À la maternelle, les activités de conscience syllabique et de la rime devraient être effectuées de septembre à décembre afin de pouvoir présenter les activités de conscience phonémique aux élèves dès janvier. En effet, même si les habiletés de conscience syllabique sont préalables aux habiletés de conscience phonémique, ce dernier type de conscience demeure le plus prédictif des habiletés ultérieures en lecture et en écriture.

### **Les activités de conscience syllabique**

#### **1. Segmentation et comptage syllabique:**

Cette tâche consiste à segmenter les syllabes d'un mot en les séparant au bon endroit et à en dire le nombre.

Exemple: « Sapin » = sa - pin ⇒ Le mot « sapin » compte 2 syllabes.

#### **2. Localisation syllabique:**

Cette tâche consiste à dire où on entend une syllabe dans un mot. Cette tâche nécessite une bonne compréhension des adjectifs ordinaux « première, deuxième, troisième ».

Exemple: Dans le mot « cinéma », où entends-tu la syllabe « ma » ?

### 3. Identification ou repérage syllabique:

Cette tâche consiste à juger de la présence ou non d'une syllabe dans un mot.

Exemple: Est-ce qu'on entend la syllabe « sa » dans le mot « sapin », oui ou non ?

### 4. Fusion syllabique:

Cette tâche consiste à mettre ensemble deux ou plusieurs syllabes entendues.

Exemple: Si je mets la syllabe /sa/ avec la syllabe /pɛ/, ça fait « sapin ».

### 5. Élision syllabique:

Cette tâche consiste à enlever une syllabe du mot et à produire la partie restante.

Exemple: Si j'enlève la syllabe « sa » du mot « sapin », que reste-t-il ?

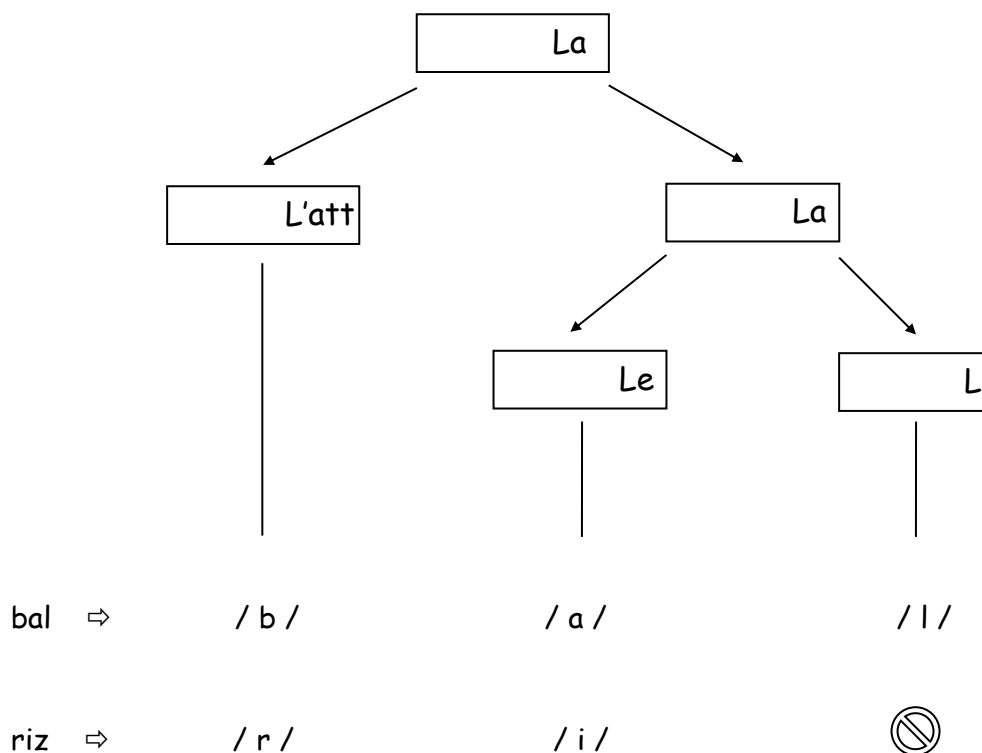
Notons que dans les programmes d'activités de conscience phonologique disponibles sur le marché, il existe d'autres tâches de conscience syllabique (ex.: inversion syllabique, substitution syllabique). Toutefois, ces tâches ne sont pas authentiques, c'est-à-dire qu'elles ne représentent pas ce que les élèves doivent réellement faire en lecture et en écriture. Par exemple, une tâche d'inversion syllabique n'est pas une tâche authentique puisqu'en lecture ou en écriture, on ne veut pas que les élèves inversent des syllabes. De ce fait, il est moins pertinent de présenter ces tâches aux élèves.

## Les activités de conscience de la rime

La conscience de la rime serait acquise très tôt dans le développement, étant donné leur omniprésence dans les comptines et dans les livres d'histoires. Malgré cette intuition de la rime très précoce chez les élèves qui y ont été fréquemment exposés, les activités de conscience de la rime sont ici introduites entre les activités de conscience syllabique et les activités de conscience phonémique étant donné que la rime nous permet d'introduire la notion de phonème. En effet, la rime est plus petite que la syllabe, mais peut être plus grande que le phonème ou égale à lui. La rime peut en effet être constituée d'un ou de plusieurs phonèmes (voir le schéma ci-dessous).



### Schéma de la structure interne de la syllabe



Les tâches suivantes permettent de travailler la conscience de la rime:

#### **1. Identification ou repérage de la rime:**

Cette tâche consiste à dire quelle est la rime d'un mot.

Exemple: Le mot « tapis » finit par « i » et le mot « poubelle » finit par « elle ».

#### **2. Détecter les rimes:**

Cette tâche consiste à dire si deux mots riment ou non.

Exemple: Est-ce que le mot « tapis » rime avec le mot « souris », oui ou non ?

## Les activités de conscience phonémique

### 1. Identification ou repérage du phonème initial (premier son):

Cette tâche consiste à juger de la présence ou non d'un phonème au début d'un mot.

Exemple: Est-ce qu'on entend le son /s/ au début du mot du mot « sapin », oui ou non ?

### 2. Détecter si deux mots commencent par le même phonème (son):

Cette tâche consiste à dire si deux mots commencent ou non par le même phonème.

Exemple: Est-ce que le mot « lapin » commence par le même son que le mot « licorne », oui ou non ?

### 3. Segmentation du phonème initial:

Cette tâche consiste à extraire le premier phonème d'un mot.

Exemple: Le mot « mouton » commence par le son /m/.

### 4. Segmentation phonémique:

Cette tâche qui consiste à segmenter tous les phonèmes d'un mot.

Exemple: Dans le mot « lit », j'entends /l/ + /i/. Dans le mot « sapin », j'entends /s/ + /a/ + /p/ + /ɛ̃/.

### 5. Fusion phonémique:

Cette tâche consiste à mettre ensemble deux ou plusieurs phonèmes entendus.

Exemple: Si je mets /s/ avec /a/, ça fait « sa ».

Notons que dans les programmes d'activités de conscience phonologique disponibles sur le marché, il existe d'autres tâches de conscience phonémique (ex.: inversion phonémique, substitution phonémique). Toutefois, ces tâches ne sont pas authentiques, c'est-à-dire qu'elles ne représentent pas ce que les élèves doivent réellement faire en lecture et en écriture. Par exemple, une tâche de substitution phonémique n'est pas une tâche authentique puisqu'en lecture ou en écriture, on ne veut pas que les élèves substituent des phonèmes. De ce fait, il est moins pertinent de présenter ces tâches aux élèves.

## Le choix des mots

Lorsqu'on choisit des mots pour effectuer une activité de conscience phonologique, il faut tenir compte:

- du type de phonèmes contenus dans le mot
- du nombre de syllabes ou du nombre de phonèmes contenus dans le mot
- de la structure syllabique du mot

Voyons comment l'intervenant doit tenir compte de chacun de ces critères lors du choix des mots pour une activité de conscience phonologique donnée.

### A) Les types de phonèmes

Il est plus facile d'effectuer des tâches de conscience phonémique avec des sons dont on peut prolonger l'articulation, tels que les voyelles et les consonnes continues. Lorsque les tâches sont bien réussies avec les voyelles et les consonnes continues, on peut choisir des mots qui contiennent des consonnes brèves.

1. Voyelles: a, e, i, o, u, é, è, on, an, in, eu, un
2. Consonnes continues: f, v, s, z, ch, j, r, l, m, n
3. Consonnes brèves: p, b, t, d, k, g

Lors des activités de conscience phonologique, il est recommandé d'éviter d'utiliser les mots qui contiennent les semi-voyelles /j, w, ɥ/ (voir l'alphabet phonétique). En effet, la façon dont sont prononcés ces mots peut varier d'un intervenant ou d'un élève à l'autre, modifiant ainsi l'analyse qui en est faite sur le plan syllabique ou sur le plan phonémique. Par exemple, un élève pourrait dire que le mot « aviateur » compte 3 syllabes (*a-via-teur*) alors qu'un autre pourrait dire qu'il en compte 4 (*a-vi-a-teur*).

## B) Le nombre de syllabes et de phonèmes

Les activités de conscience phonologique sont plus faciles à effectuer avec des mots courts, c'est-à-dire qui contiennent peu de syllabes (ex.: 1 ou 2 syllabes) ou peu de phonèmes (ex.: 2 phonèmes).

## C) La structure syllabique du mot

Il faut d'abord travailler la conscience phonologique avec des mots qui contiennent des syllabes simples et ensuite avec des mots qui contiennent des syllabes complexes.

### 1. Les mots à structure simple:

Ces mots sont constitués de syllabes simples telles que V ou CV.

Exemples:	boue	⇒	boue	
			CV	
	ami	⇒	a - mi	
			V CV	
	sapin	⇒	sa - pin	
			CV CV	

### 2. Les mots à structure complexe

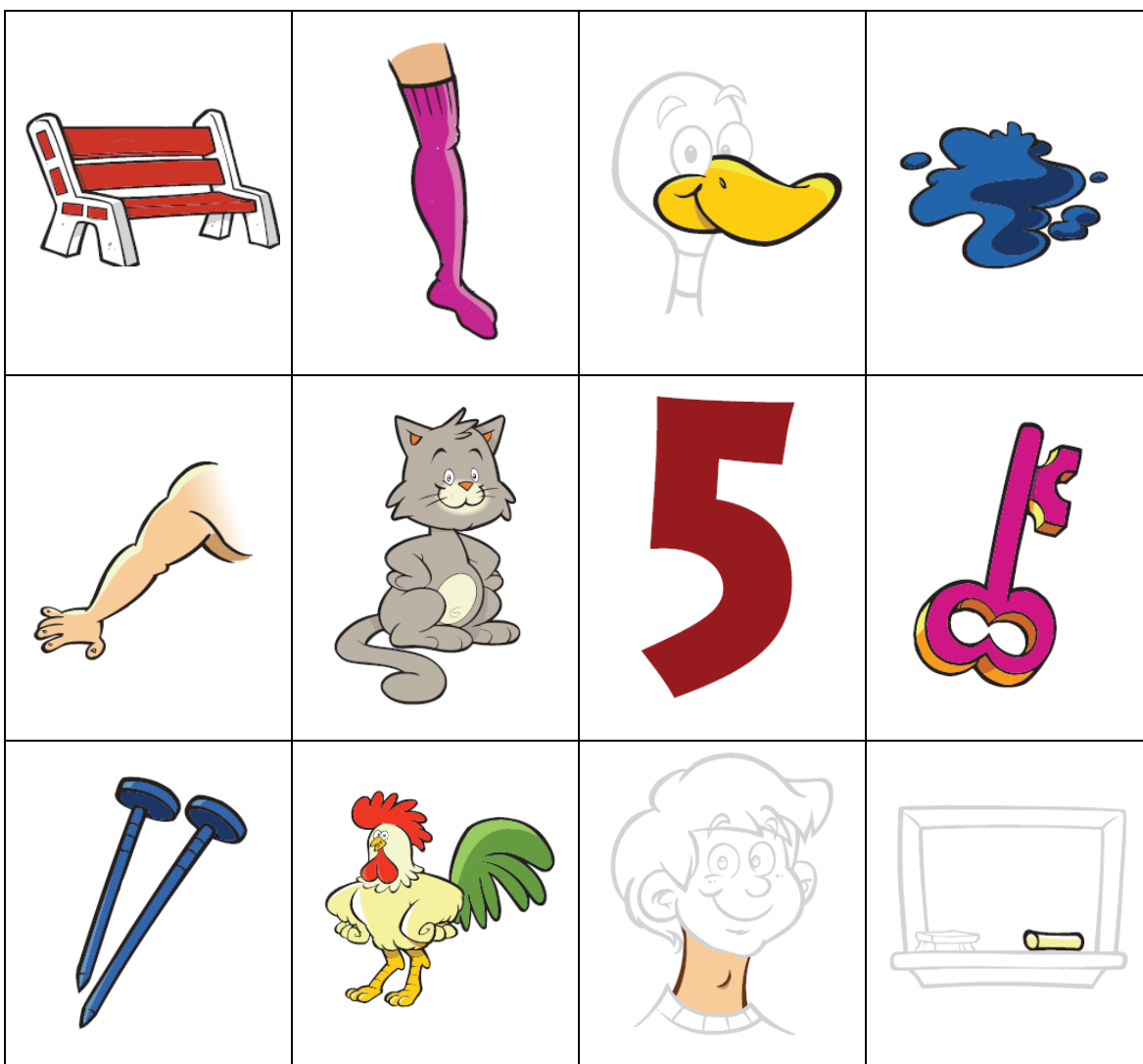
Ces mots sont constitués de syllabes complexes telles que VC, CVC, CCV, CCVC, CVCC.

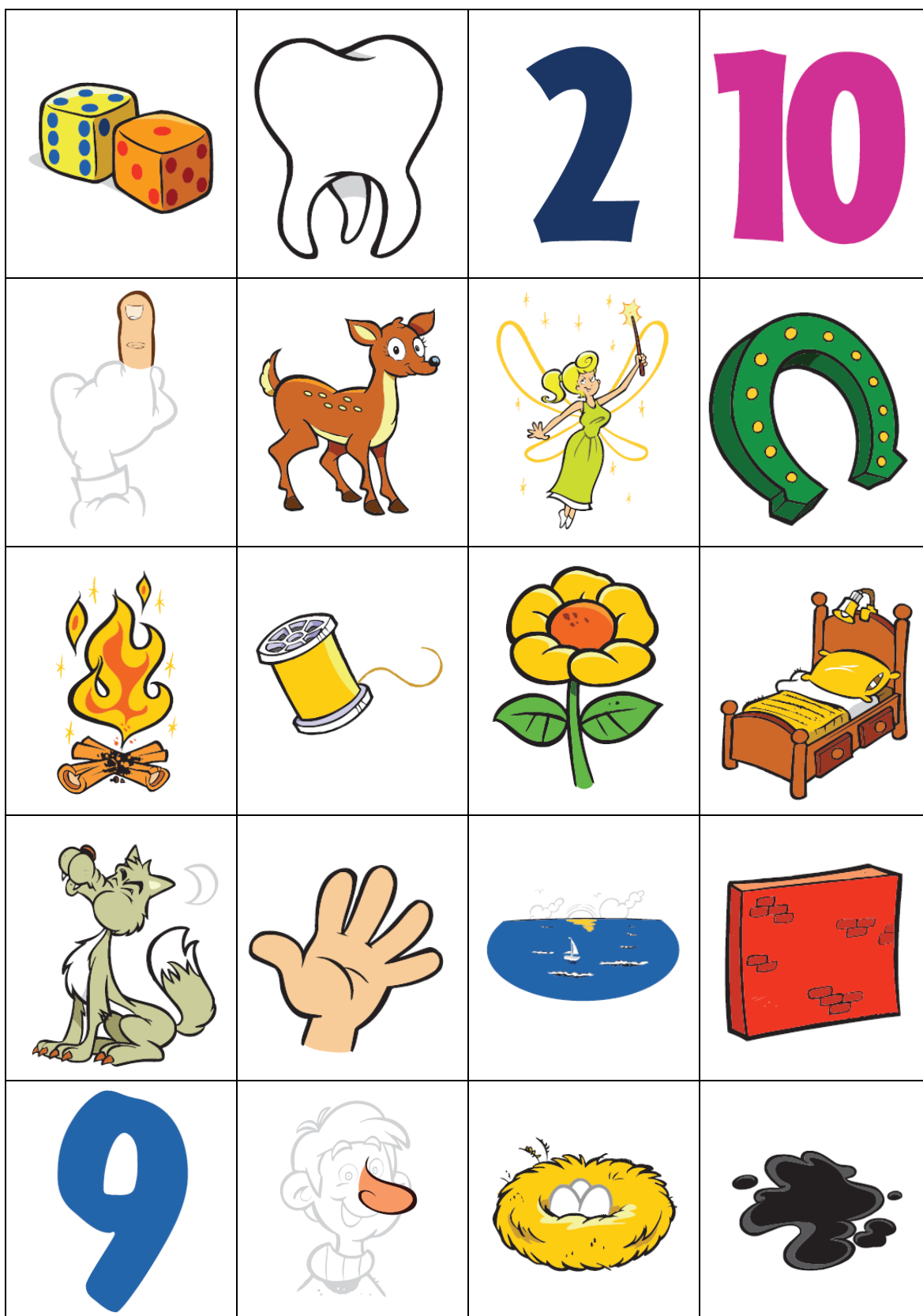
Exemples:	alpin	⇒	al - pin	
			VC CV	
	tortue	⇒	tor - tue	
			CVC CV	
	trésor	⇒	tré - sor	
			CCV CVC	
	spectacle	⇒	spec - tacle	
			CVCC CVCC	

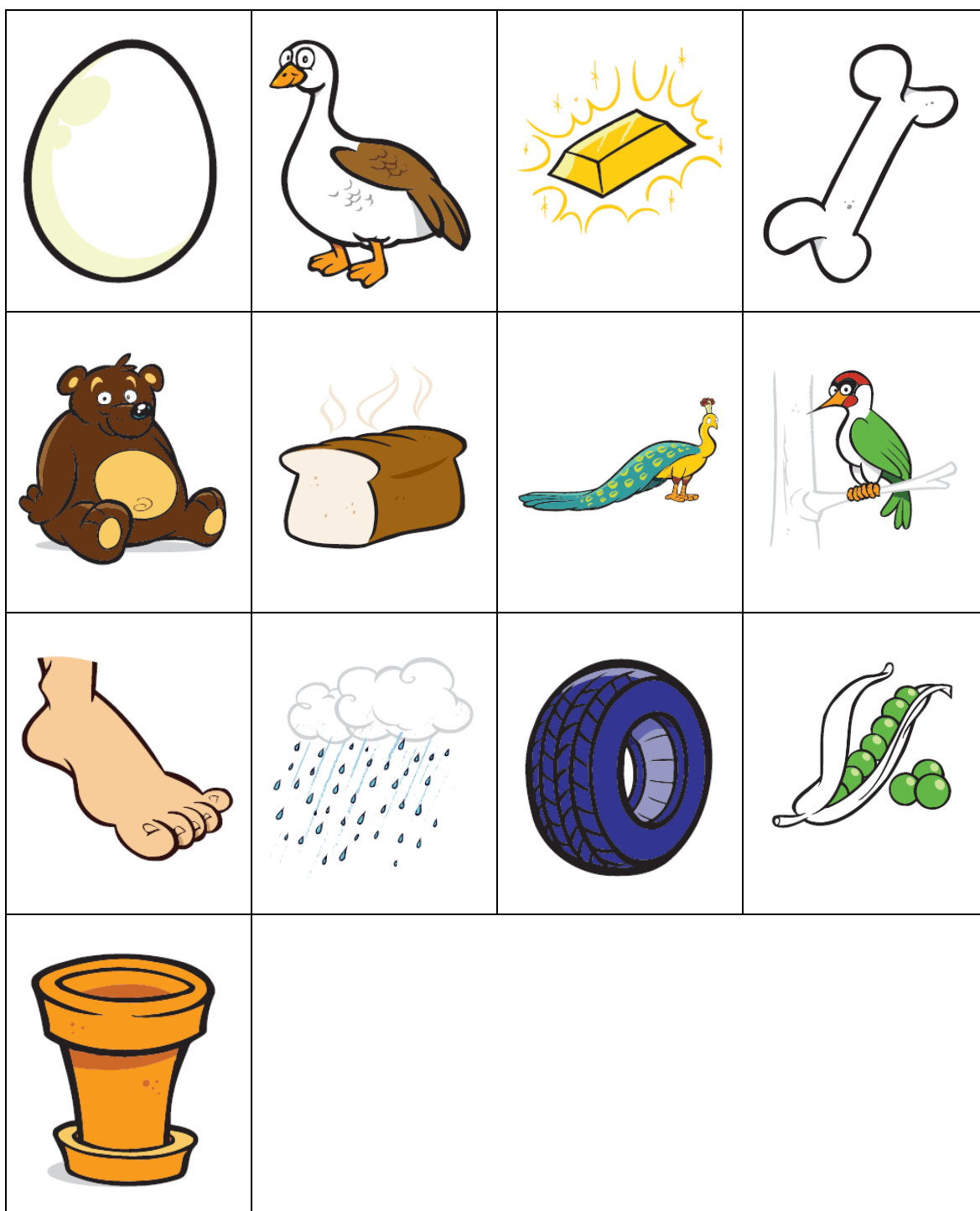
## Annexe 2 - Mots comportant de 1 à 5 syllabes

### Des mots à une syllabe:

Banc, bas, bec, bleu, bras, chat, cing, clé, clou, cog, cou, craie, dé, dent, deux, dix, doigt, faon, fée, fer, feu, fil, fleur, lit, loup, main, mer, mur, neuf, nez, nid, noir, œuf, oie, or, os, ours, pain, paon, pic, pied, pluie, pneu, pois, pot, etc.





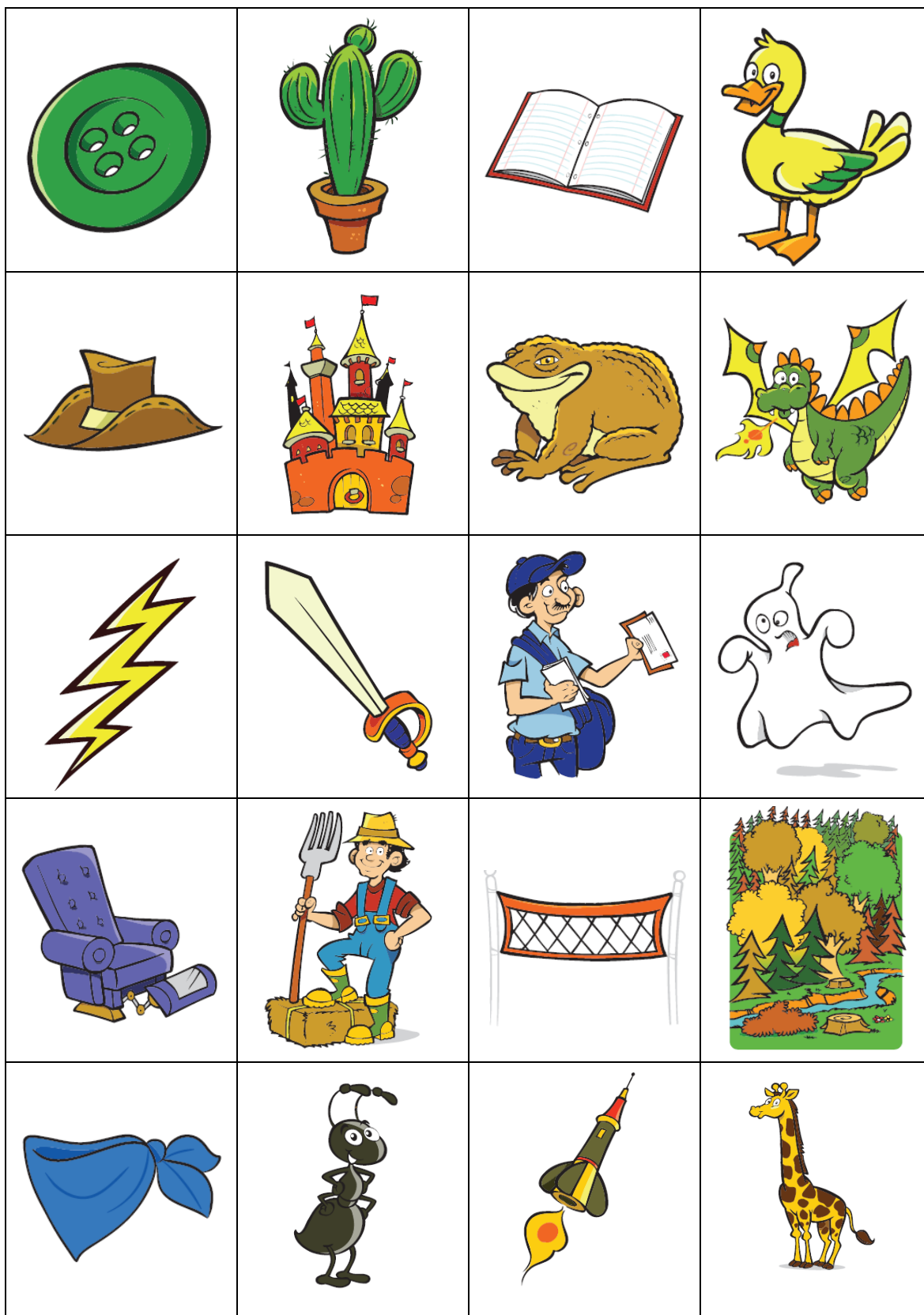


### Des mots à deux syllabes:

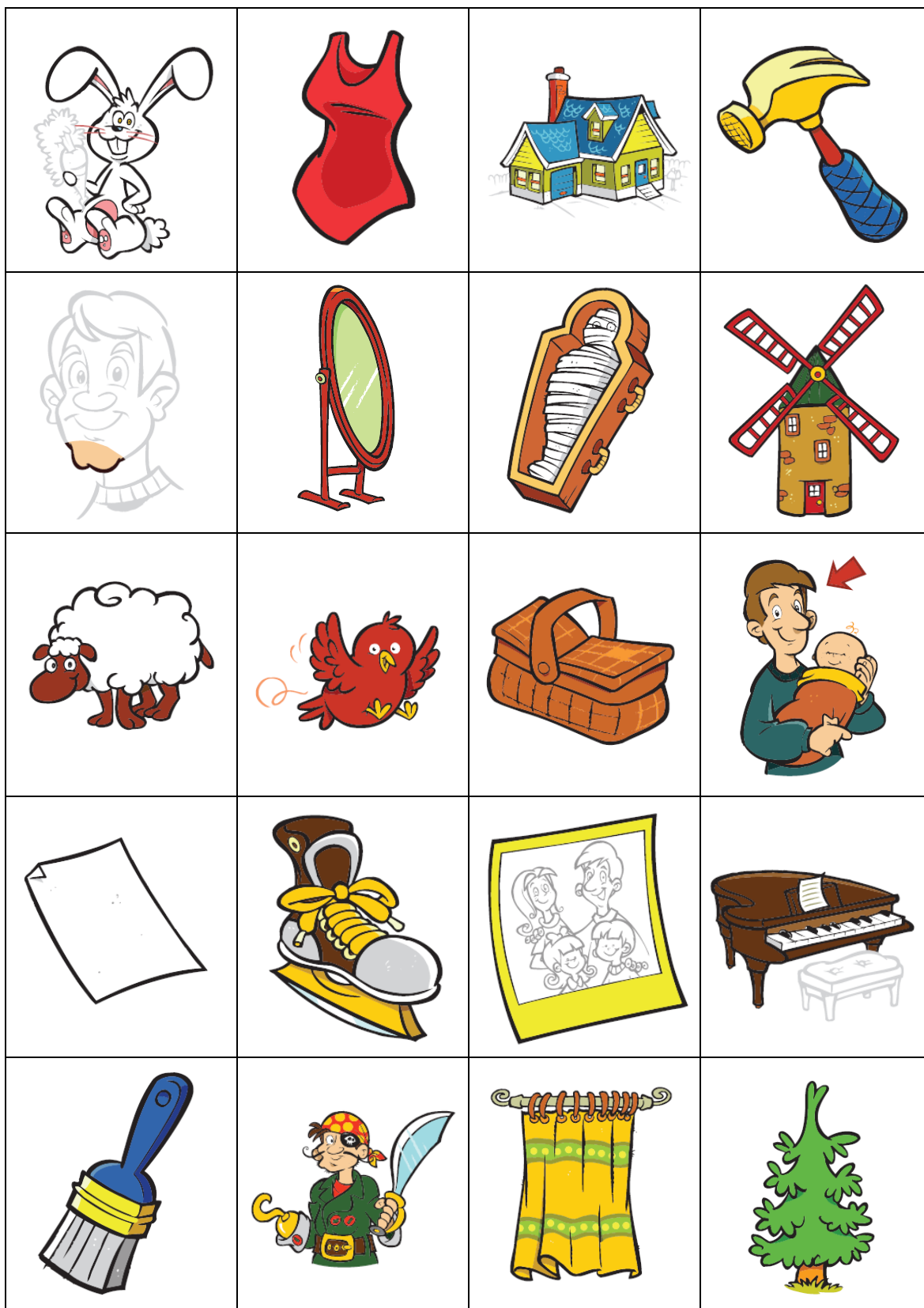
Arrêt, avion, balai, balcon, ballon, bateau, bâton, bébé, béguille, bijou, biscuit, bouquet, bouton, cactus, cahier, canard, chapeau, château, crapaud, dragon, éclair, épée, facteur, fantôme, fauteuil, fermier, filet, forêt, foulard, fourmi, fusée, girafe, lapin, maillot, maison, marteau, menton, miroir, momie, moulin, mouton, oiseau, panier, papa, papier, patin, photo, piano, pinceau, pirate, rideaux, sapin, etc.







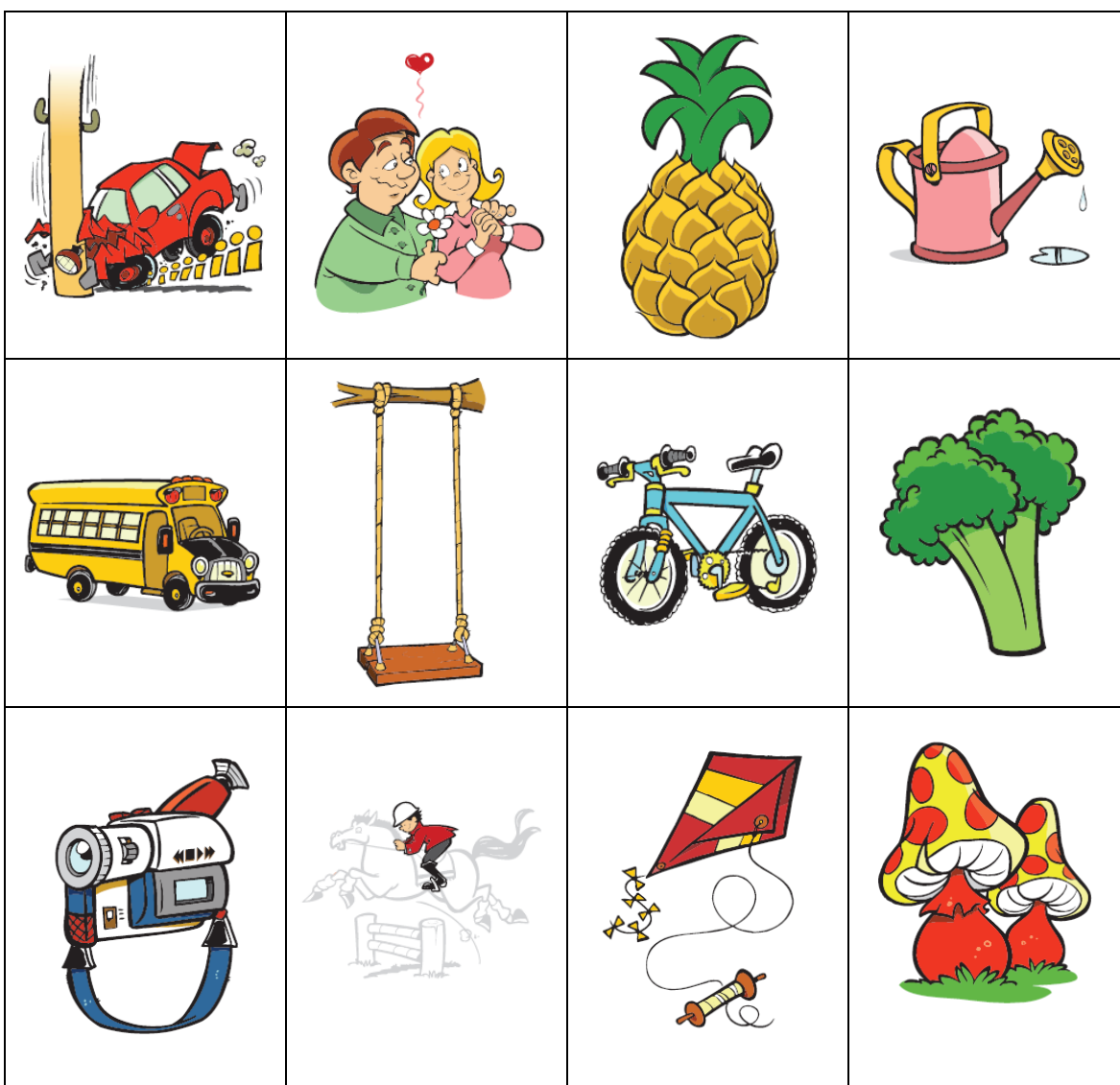
Illustrations tirées de Gaudreau (2017)



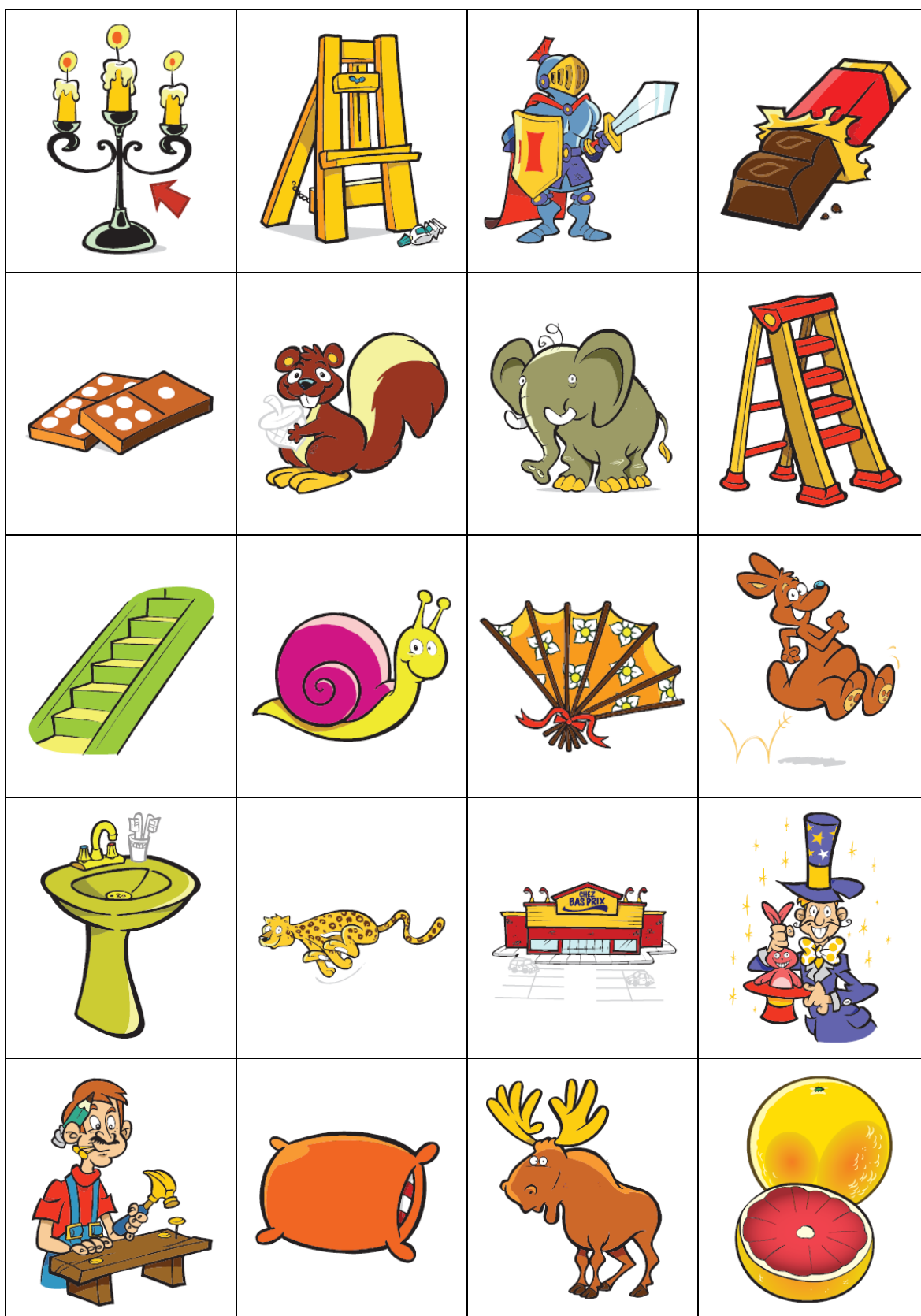
Illustrations tirées de Gaudreau (2017)

### Des mots à trois syllabes:

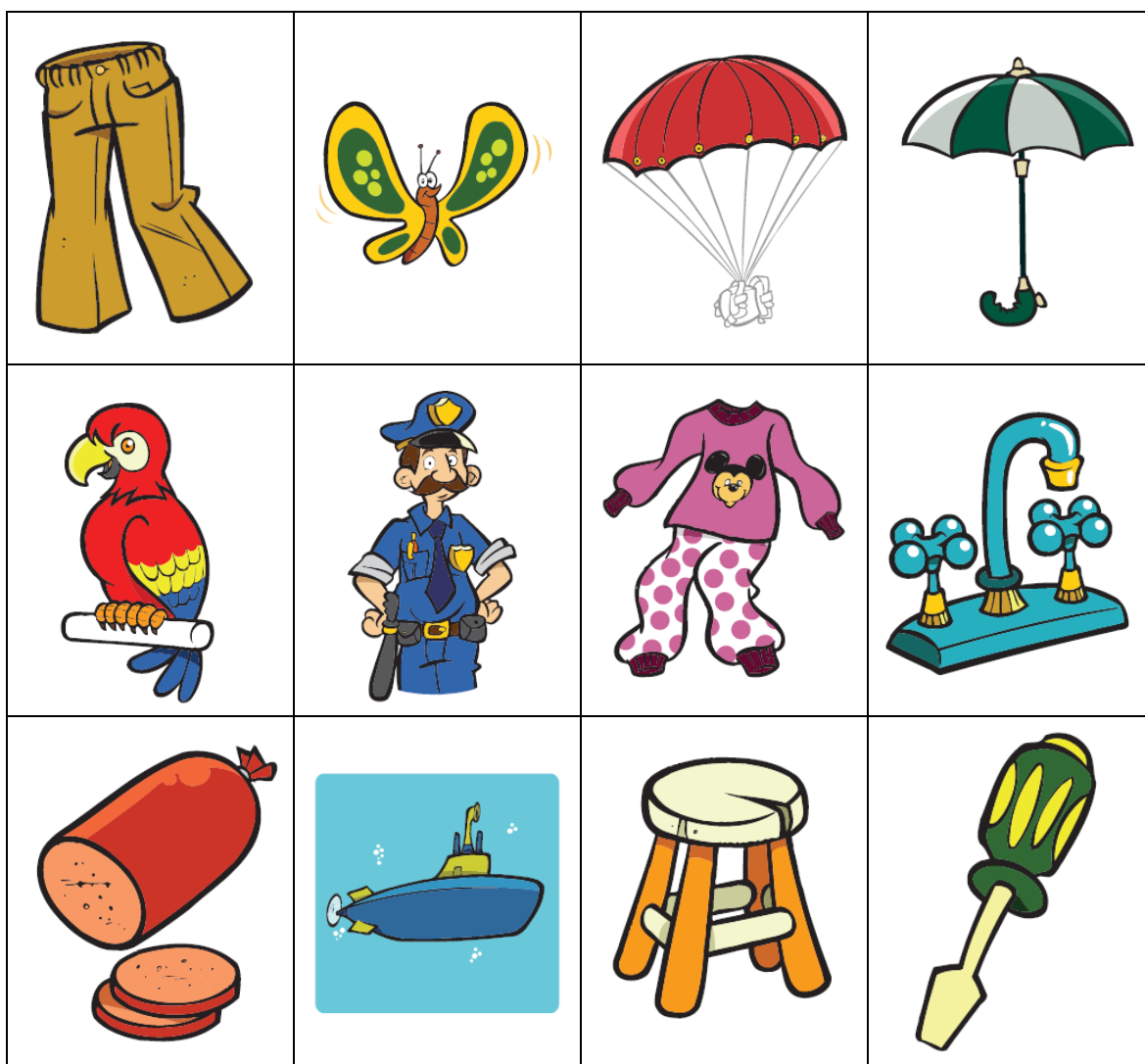
Accident, amoureux, ananas, arrosoir, autobus, balançoire, bicyclette, brocoli, caméra, cavalier, cerf-volant, champignon, chandelier, chevalet, chevalier, chocolat, domino, écureuil, éléphant, escabeau, escalier, escargot, éventail, kangourou, lavabo, léopard, magasin, magicien, menuisier, oreiller, orignal, pamplemousse, pantalon, papillon, parachute, parapluie, perroquet, policier, pyjama, robinet, salami, sous-marin, tabouret, tournevis, etc.



Illustrations tirées de Gaudreau (2017)

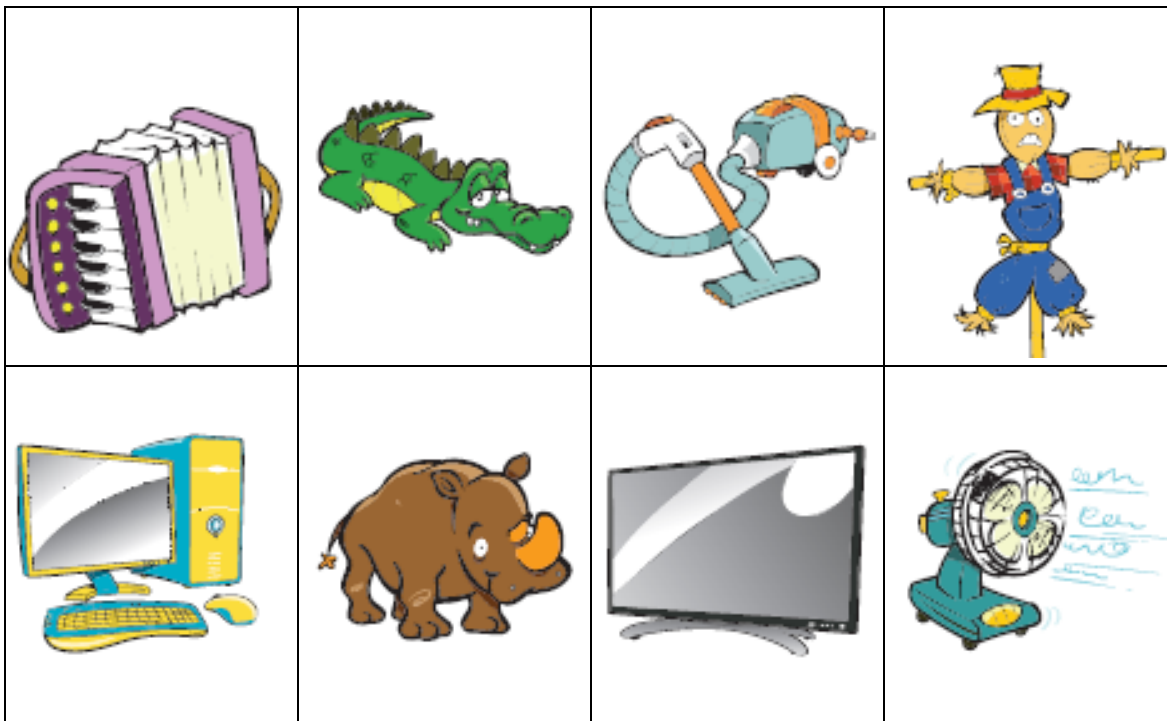


Illustrations tirées de Gaudreau (2017)



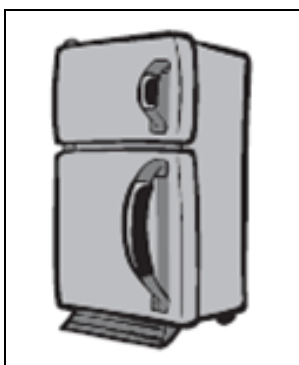
### Des mots à quatre syllabes:

Accordéon, alligator, aspirateur, épouvantail, ordinateur, rhinocéros, téléviseur, ventilateur, etc.



### Des mots à cinq syllabes:

Réfrigérateur, etc.



Illustrations tirées de Gaudreau (2017)

## Annexe 3 - Différents nombres de syllabes




## Annexe 4 - Mots-clés et images à classer

Mots-clés			
Écouteurs	Chapiteau	Boulier	Salon
Des mots dont la syllabe phonique finale est <u>identique</u> à celle du mot-clé			
Aspirateur Facteur Ordinateur Réfrigérateur Tracteur Ventilateur	Bateau Château Gâteau Manteau Moto Photo Poteau Râteau	Cavalier Chandelier Chevalier Collier Escalier Soulier Voilier	Ballon Melon Pantalon Talon Violon
Des mots dont la syllabe phonique finale est <u>différente</u> de celle du mot-clé (intrus)			
Balançoire Béquille Champignon Couronne Dauphin Dragon Épine Fenêtre Girafe Grenouille Jardin Journal Léopard Lunettes Melon Nuage Papillon	Maison Marionnette Moufette Orignal Pamplemousse Parachute Perroquet Pommier Poubelle Requin Rondelle Ruban Sablier Sorcière Tambour Téléphone Toupie	Abeille Avion Berceau Cafetière Chevreuil Concombre Dentiste Échelle Épingle Fourchette Framboise Habit Hibou Tournevis Trompette Volcan Zèbre	Astronaute Banane Biscuit Cactus Caméra Cuillère Dromadaire Écureuil Fermier Fromage Garage Harmonica Incendie Kangourou Légume Limonade Métronome



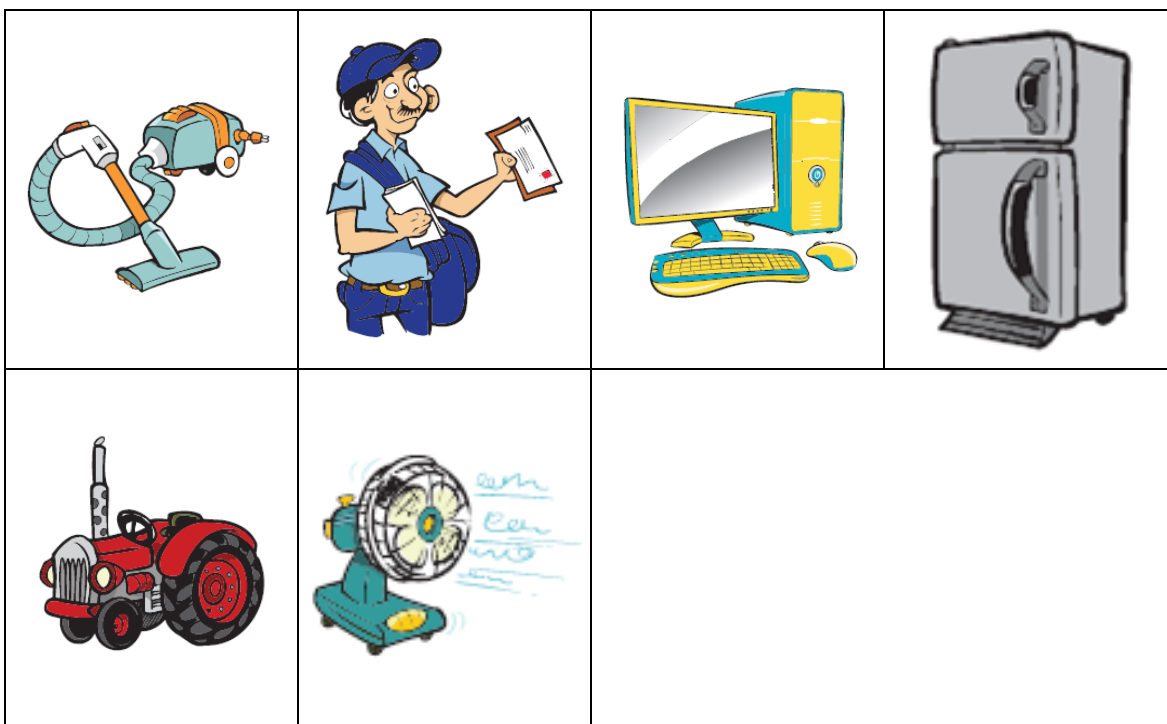
## Écouteurs

Mot-clé:

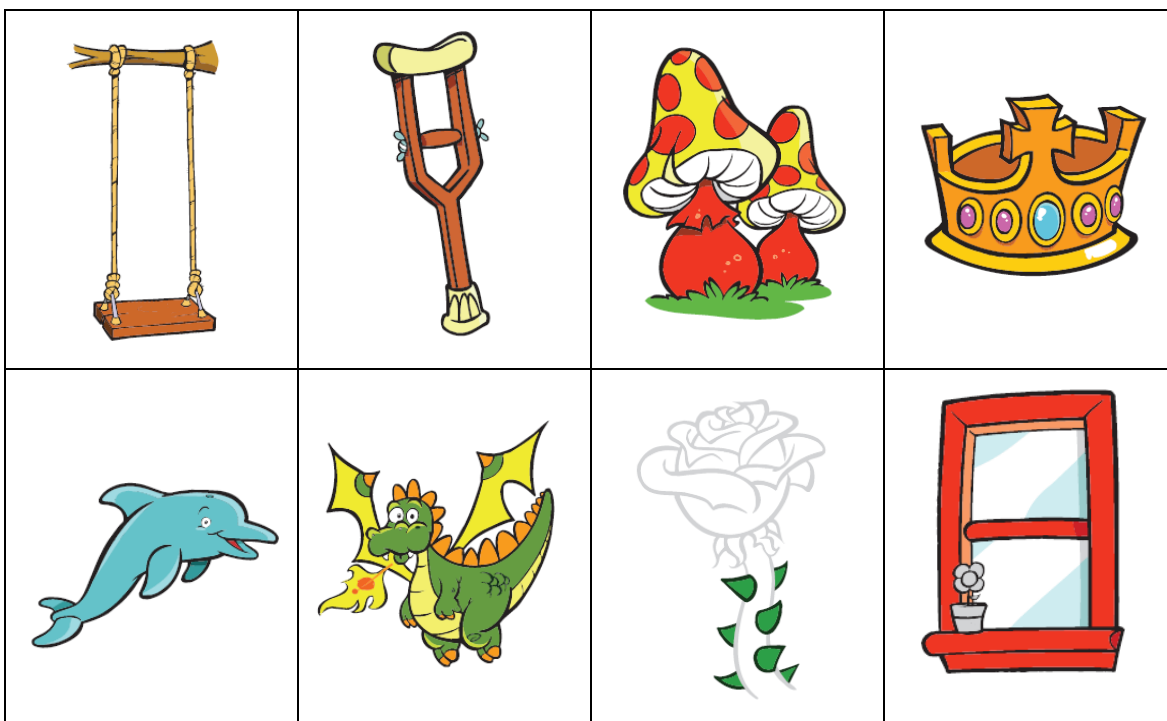


Illustration tirée de Gaudreau (2017)

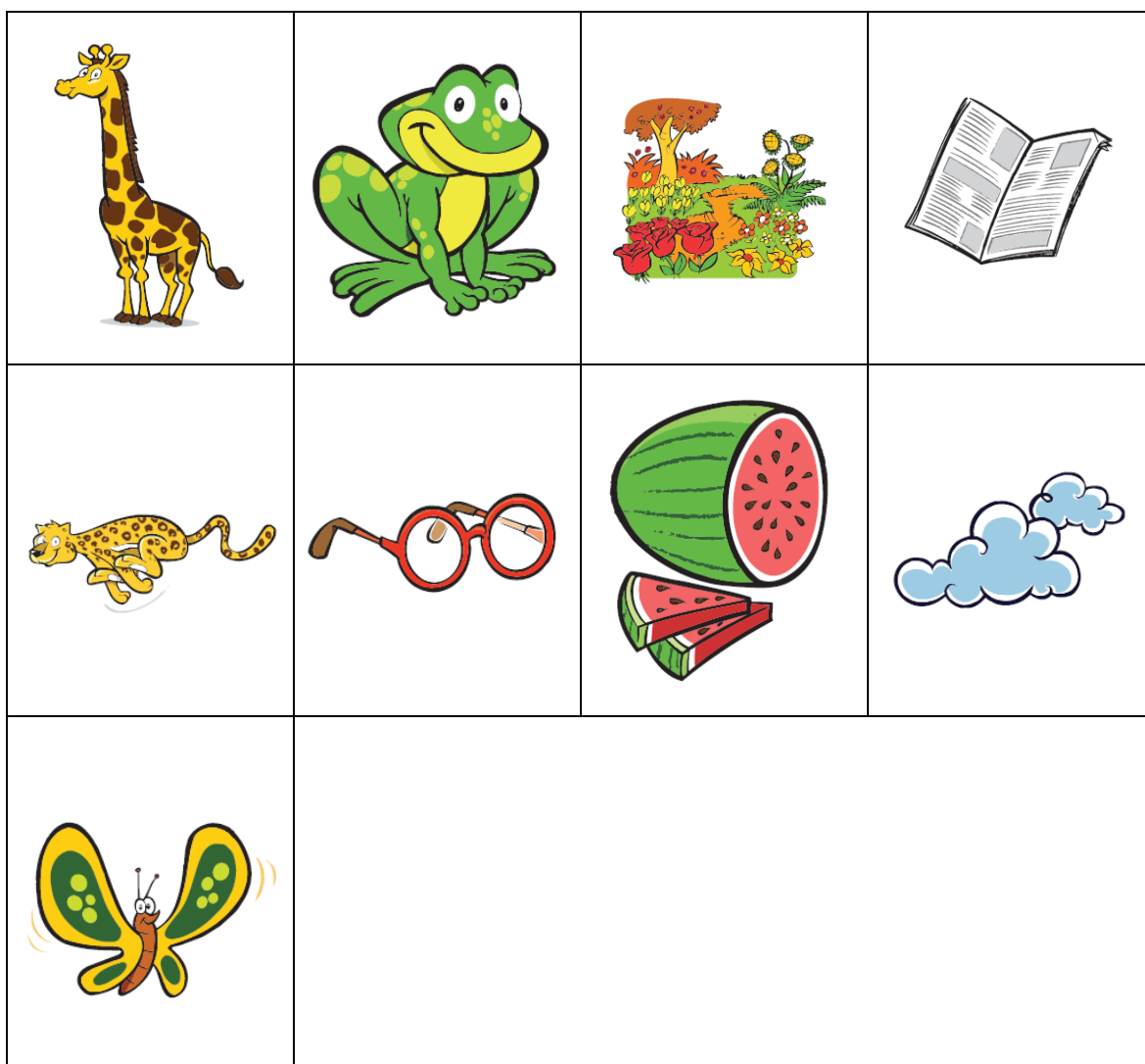
Mots dont la syllabe phonique finale est identique à celle du mot-clé:



Mots dont la syllabe phonique finale est différente de celle du mot-clé:



Illustrations tirées de Gaudreau (2017)



## Chapiteau

Mot-clé:



Illustration tirée de Gaudreau (2017)

Mots dont la syllabe phonique finale est identique à celle du mot-clé:



Mots dont la syllabe phonique finale est différente de celle du mot-clé:



Illustrations tirées de Gaudreau (2017)



## Boulier

Mot-clé:

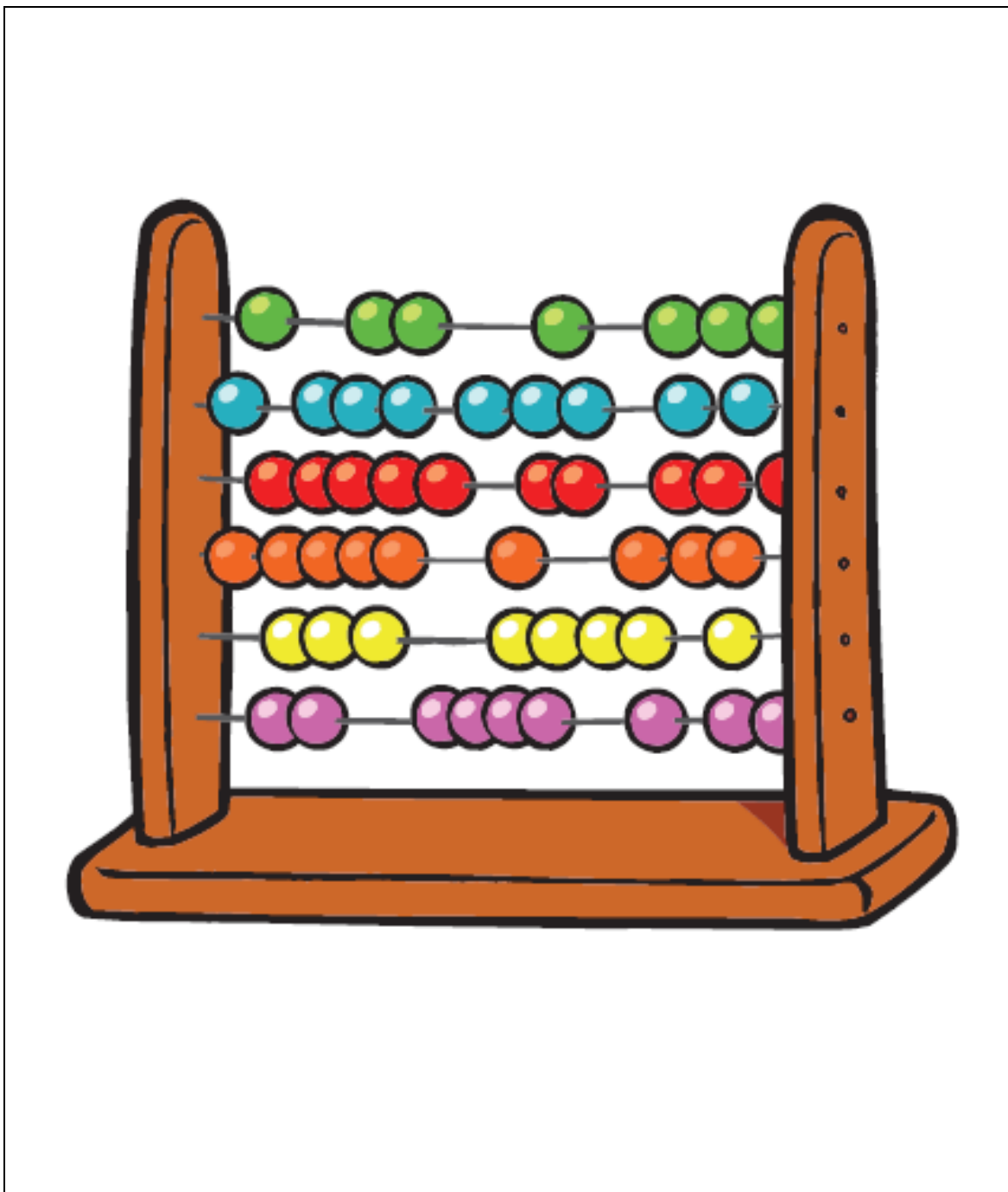
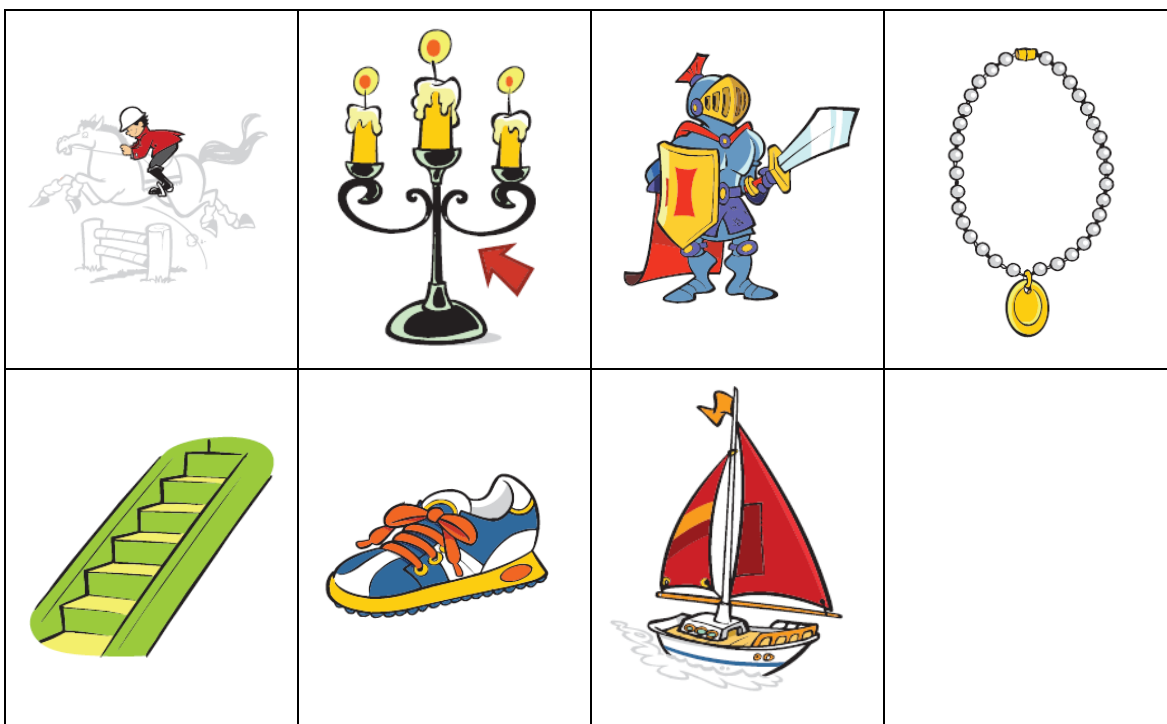
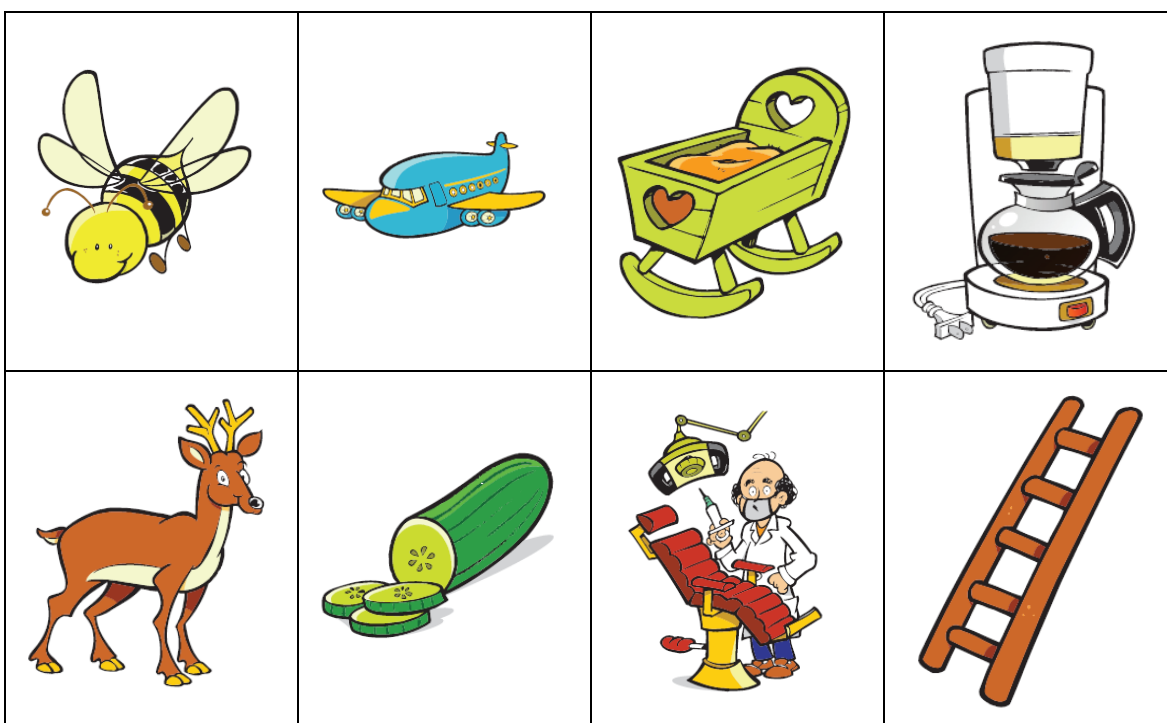


Illustration tirée de Gaudreau (2017)

Mots dont la syllabe phonique finale est identique à celle du mot-clé:

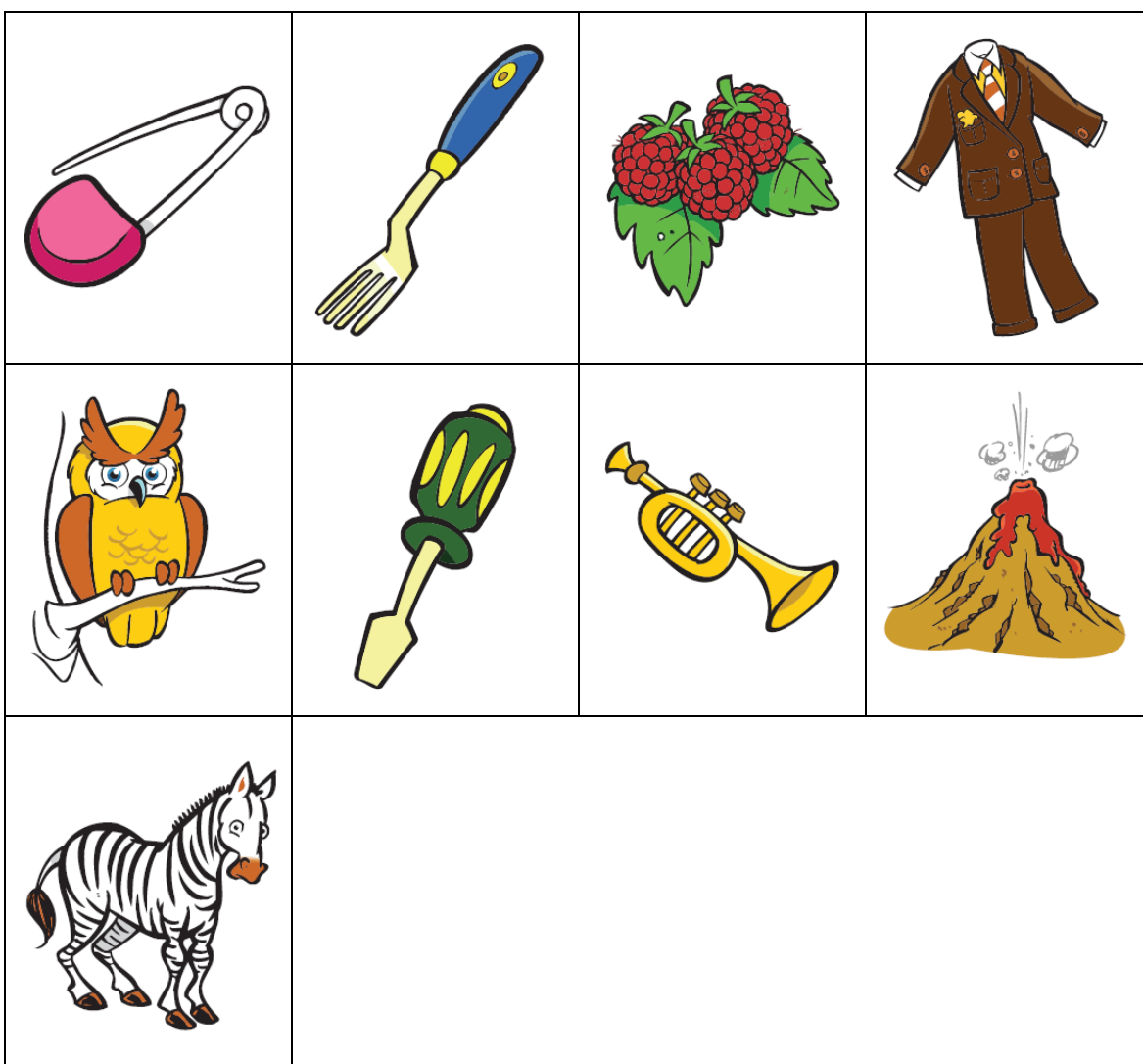


Mots dont la syllabe phonique finale est différente de celle du mot-clé:



Illustrations tirées de Gaudreau (2017)





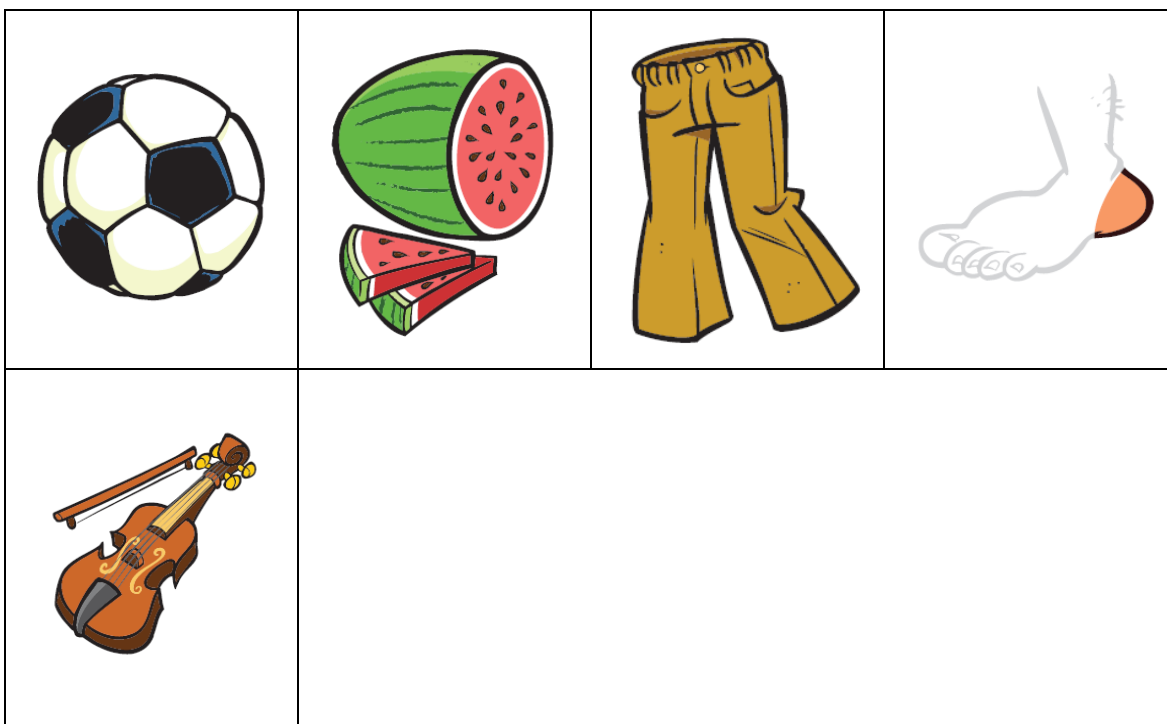
## Salon

Mot-clé:

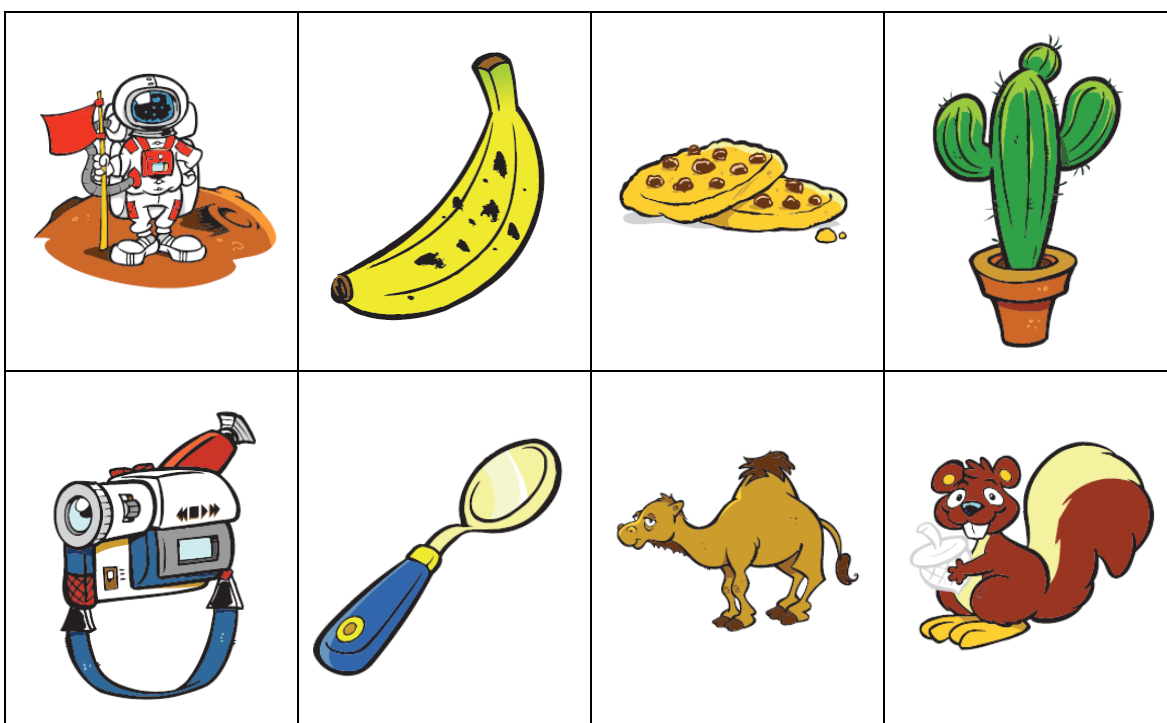


Illustration tirée de Gaudreau (2017)

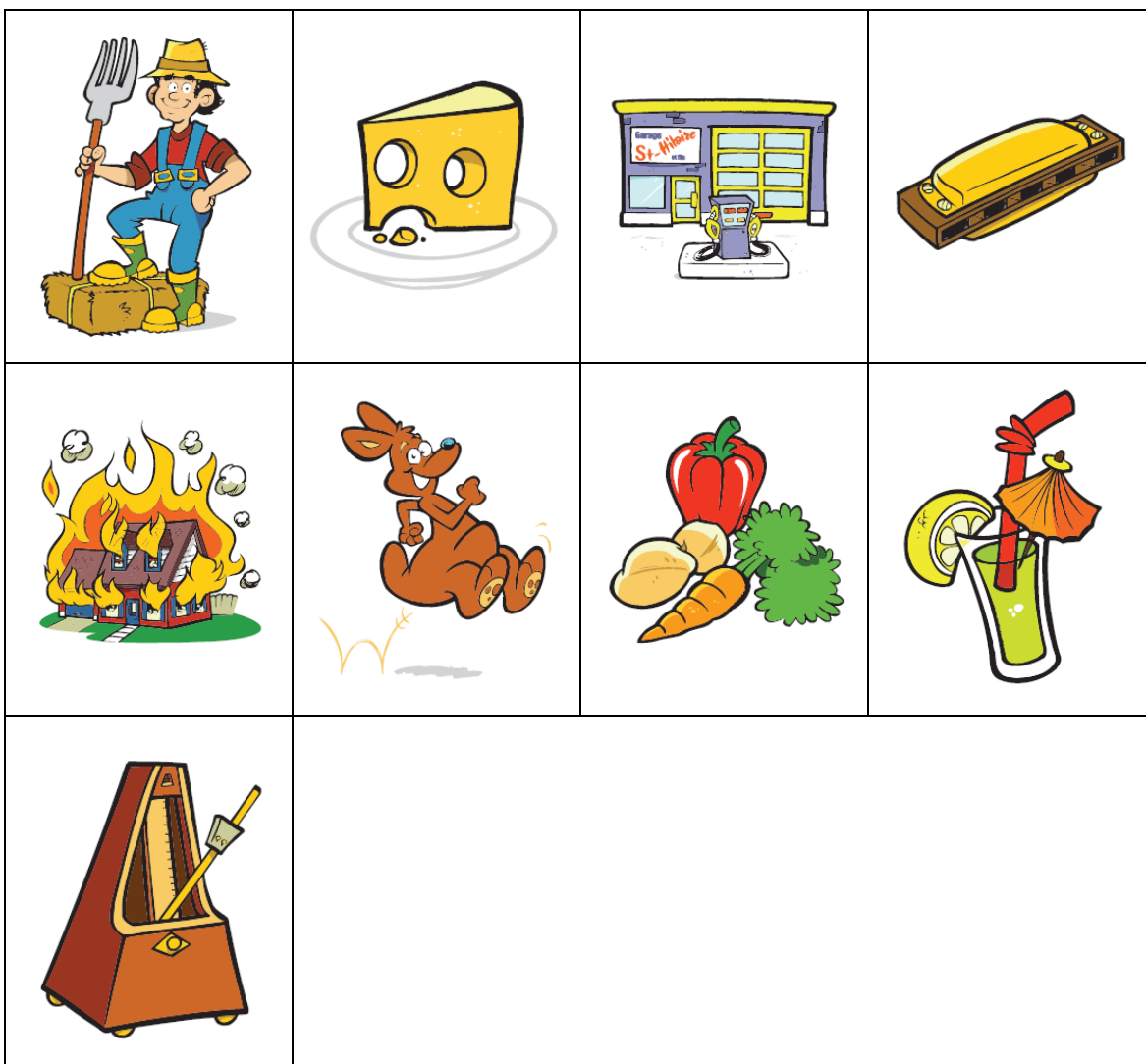
Mots dont la syllabe phonique finale est identique à celle du mot-clé:



Mots dont la syllabe phonique finale est différente de celle du mot-clé:



Illustrations tirées de Gaudreau (2017)

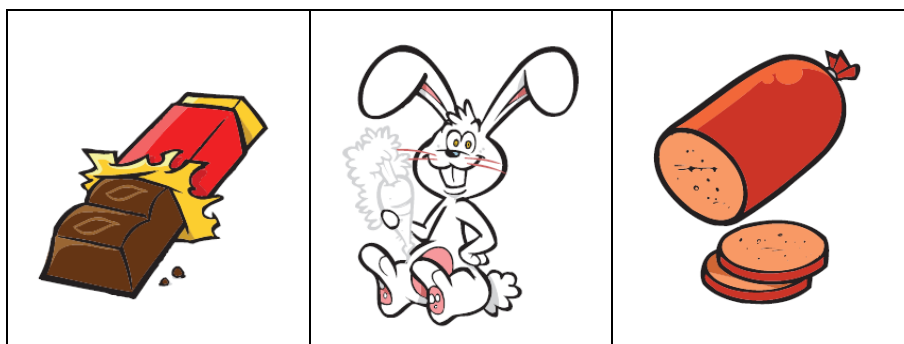


## Annexe 5 - Jeux d'illustrations

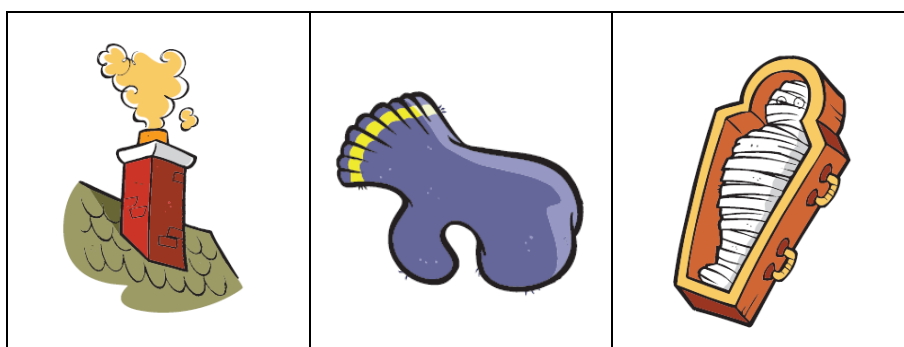
Jeu 1: Chocolat, lapin, salami
Jeu 2: Cheminée, mitaine, momie
Jeu 3: Clarinette*, orignal, rhinocéros
Jeu 4: Perroquet, robot, taureau
Jeu 5: Maman*, sous-marin*, magicien*
Jeu 6: Brocoli, hélicoptère, licorne

\* Nous avons modifié certains mots se trouvant dans l'activité de Bernier, D. Bleau et Nolin (2008), puisque nous désirions utiliser les illustrations de Gaudreau (2017).

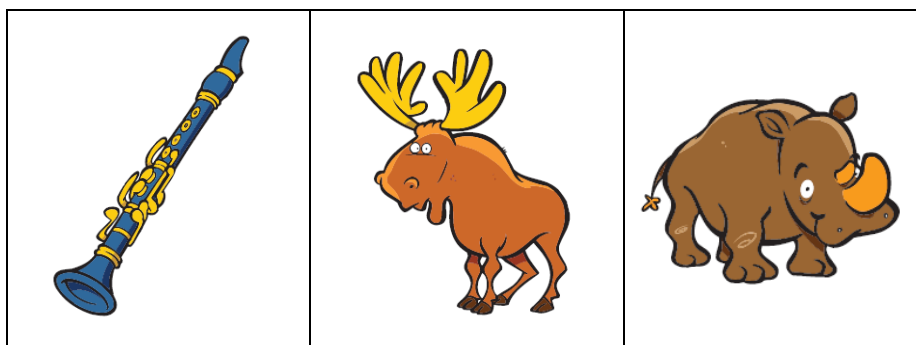
Jeu 1:



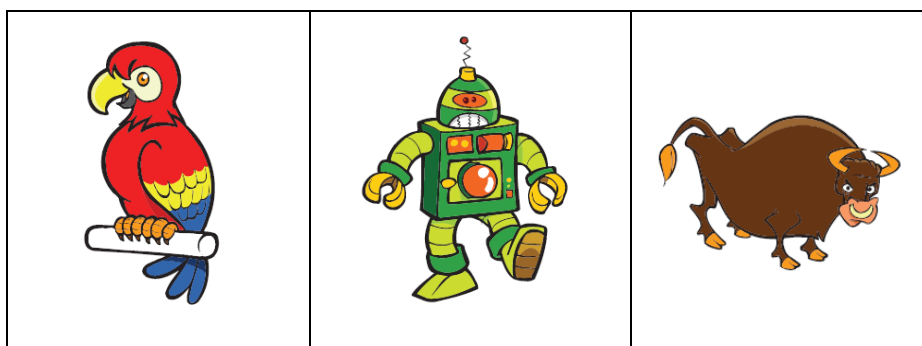
Jeu 2:



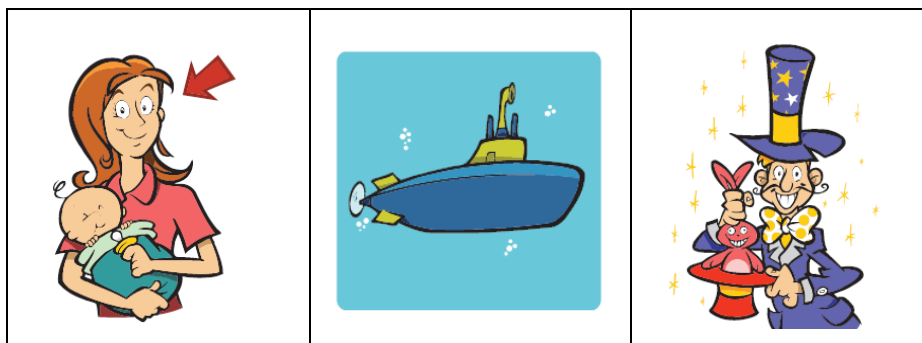
Jeu 3:



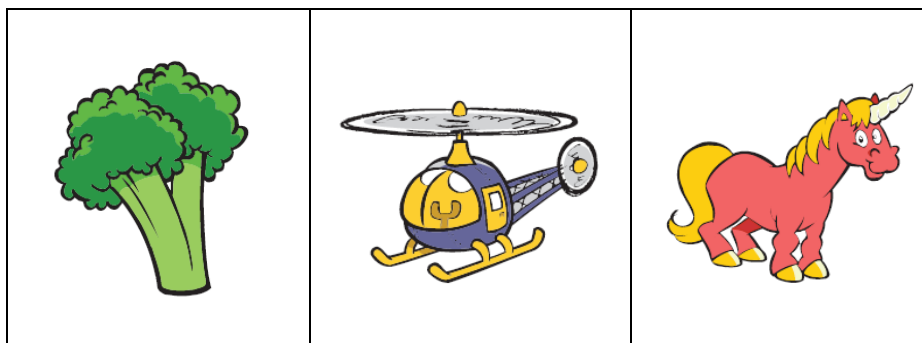
Jeu 4:



Jeu 5:



Jeu 6:



Illustrations tirées de Gaudreau (2017)

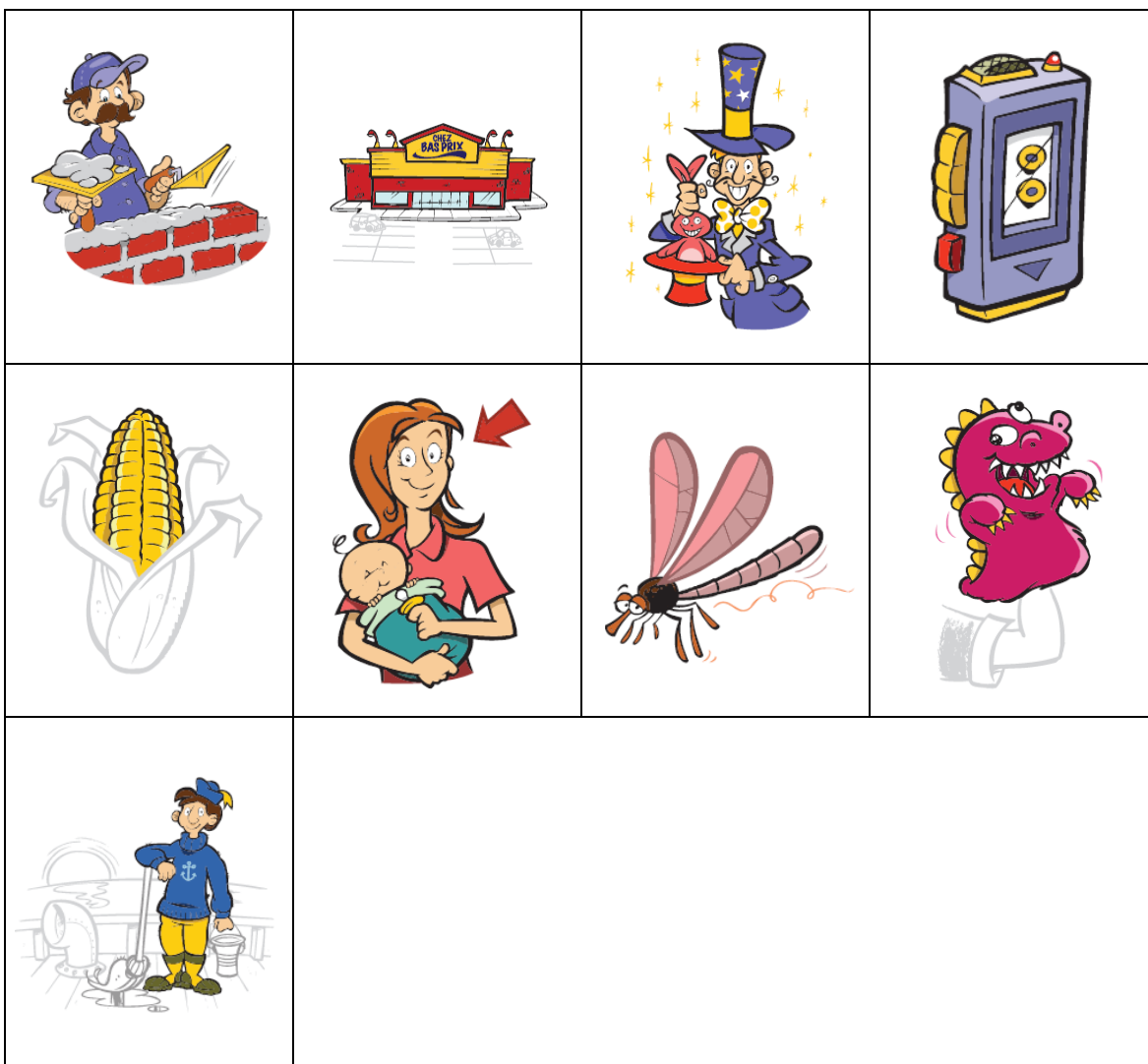
## Annexe 6 - Mots commençant par «ma» et «si»

Boîte « ma »	Boîte « si »*
Maçon	Cigogne
Magasin	Cimetière
Magicien	Ciseaux
Magnétophone	Citron
Maïs	Citrouille
Maman	Sifflet
Maringouin	Signature
Marionnette	Sirène
Matelot	Sirop

\* Nous avons modifié la deuxième syllabe de référence de l'activité de Sénécal et collaborateurs (2009), puisque nous désirions utiliser les illustrations de Gaudreau (2017). Dans l'activité originale, les syllabes de référence utilisées sont « ma » et « sou ».

**Note:** Puisque l'activité est réalisée à l'oral, nous prenons en compte les syllabes phoniques seulement. Donc, les mots *cigogne* et *signature* commencent par la même syllabe phonique, même si l'orthographe diffère.

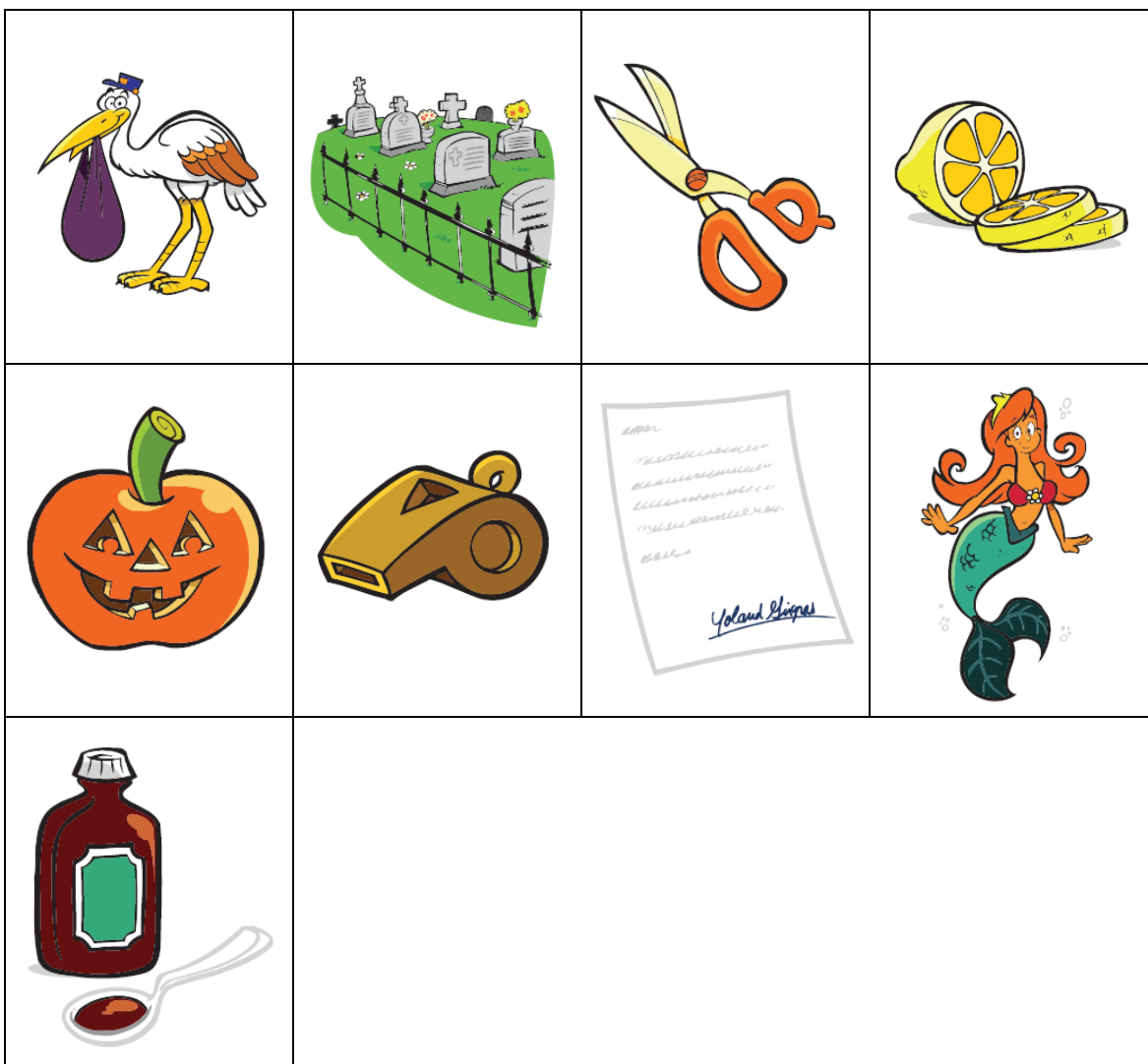
Mots commençant avec la syllabe « ma »:



Illustrations tirées de Gaudreau (2017)

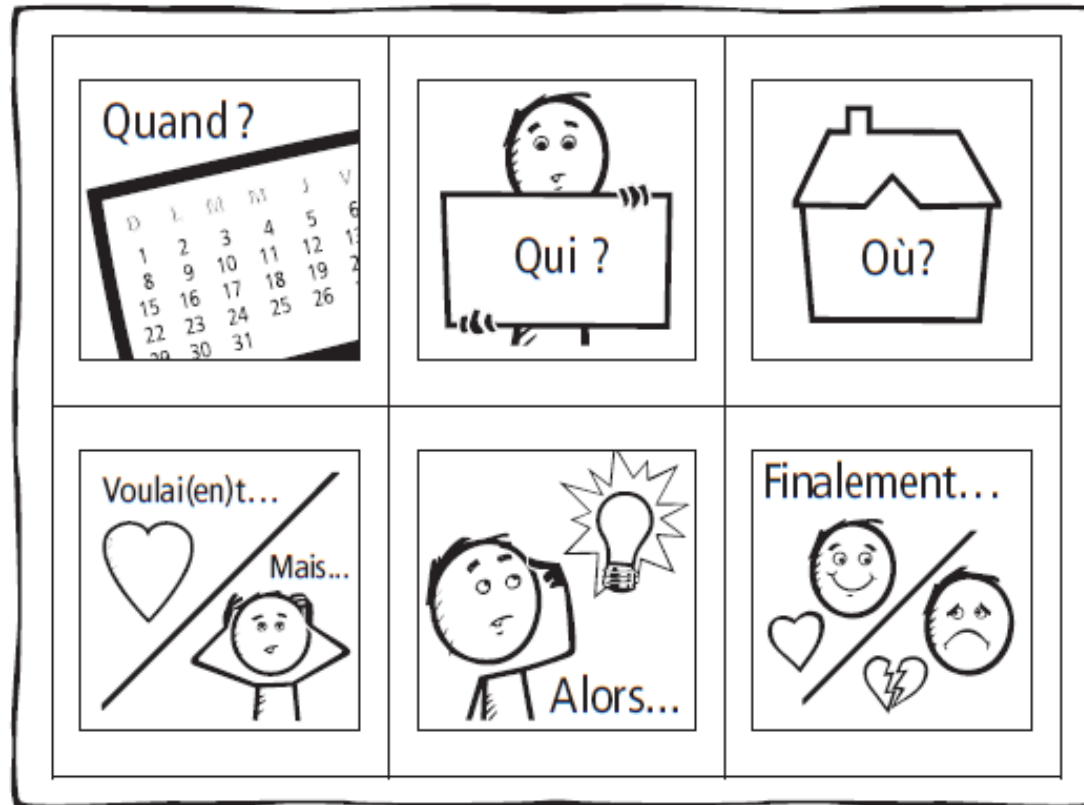


Mots commençant avec la syllabe phonique « si »:



Illustrations tirées de Gaudreau (2017)

## Annexe 7 - Cadre de récit illustré



# BIBLIOGRAPHIE

- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Chauveau, G et Rogovas-Chauveau, É. (1993). « Les trois visages de l'apprenti-lecteur », dans G. Boudreau (dir.), *Réussir dès l'entrée dans l'écrit*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p.87-102.
- Ferland, F. (2014). *Le développement de l'enfant au quotidien: De 6 à 12 ans*. Montréal: Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Foulin, J.-N. (2007). La connaissance des lettres chez les prélecteurs: aspect pronostiques fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie Française*, 52(4), 431-444.
- Giasson, J. (2003). *La lecture: De la théorie à la pratique* (2<sup>e</sup> éd.). Québec: Gaëtan Morin Éditeur (1<sup>re</sup> éd. 1995).
- Giasson, J. (2011). *La lecture: Apprentissage et difficultés*. Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Gombert, J. É. (1992). « Activités de lecture et activités associées », dans M. Fayol et autres (dir.), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF, p. 107-140.
- Hemphill, L. et Tivnan, T. (2008). The Importance of Early Vocabulary for Literacy Achievement in High-Poverty Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 13(4), 426-451.
- Justice, L. M., Bowles, R. P. et Skibbe, L. E. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: A study of typical and at risk 3- to 5-years-old children using item response theory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(3), 224-235.
- Lefebvre, P. (2015). *La lecture interactive enrichie: Lire des histoires au préscolaire pour préparer efficacement les enfants à lire et à écrire à l'école – Journée de formation, février 2015*. Document téléaccessible à l'adresse: <<http://www.researeussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2017/10/La-lecture-interactive-enrichie-37.pdf>>.

- Nagy, W.E. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. Dans Hiebert, E. H. et M. L. Kamil, *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (p. 27-44). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pagani, S. L., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle*. Document téléaccessible à l'adresse: <[http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule\\_reussite\\_scol\\_fr.pdf](http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_reussite_scol_fr.pdf)>.
- Puranik, C. S., Lonigan, C. J. et Kim, Y. S. (2011). Contribution of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 465-474.

## Matériel pédagogique

- Bazinet, S. et Delisle, M. (2009). *Trottinette et tourniquet: Ateliers de motricité fine pour les enfants de 3 à 8 ans*. Montréal: FDMT.
- Bernier, J., D. Bleau, L. et Nolin, M.-C. (2008). *Mon coffre à outils: Conscience phonologique*. Québec: Les Éditions Passe-Temps.
- Brodeur, M., Dion, É., Godard, L., Gosselin, C., Mercier, J., Laplante, L., Vanier, N., Campeau, M.-È., Lapierre, M., Fournier, K. et Potvin, M.-È. (2008). *La forêt de l'alphabet – Calendrier des activités*. Québec: Centre de Psycho-Éducation du Québec.
- Dugas, B. (2006). *Le récit en 3D*. Montréal: Chenelière éducation.
- Gaudreau, A. (2017). *Émergence de l'écrit: Pour mieux préparer à la réussite scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1<sup>re</sup> éd. 2004).
- Pigeon, M.-C. et Khalil, M. (2018). *Qu'est-ce que la conscience phonologique?* Ordre des orthophonistes et des audiologistes du Québec : Commission scolaire de Montréal, en association avec Commission scolaire Marie-Victorin.
- Sénécal, J., Beaulieu, M., Bonami, I., De Grandmont-Bernard, B., Doyon, P., Girard, B., Laflamme, B., Murray, C., Normand, C. et Rousseau Caron, C. (2009). *Jouons avec Cornemuse et ses amis*. Montréal: Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Nord-de-l'Île-de-Montréal.

## Sites internet

<http://depot-e.uqtr.ca/8254/1/031894485.pdf>, consulté en mars 2019.

<http://lescreationsdestephanief.blogspot.ca/2016/08/le-message-du-matin-reinvente.html>, consulté en décembre 2017.

<http://mmeemilie1.blogspot.ca/2015/08/le-rassemblement-du-matin.html>, consulté en décembre 2017.

<http://prescolaire.cssh.qc.ca/2016/05/26/message-du-matin/>, consulté en décembre 2017.

<http://recitpresco.qc.ca/pages/quelques-idees-pour-utiliser-le-tni-en-classe/pistes-dactivites/02-message-du-matin-les-orthog>, consulté en décembre 2017.

<http://rire.ctreq.qc.ca/2016/03/habiletés-graphomotrices/>, consulté en mars 2019.

<https://www.k12.gov.sk.ca/docs/français/frlang/elem/alpha/chap4/c4.html>, consulté en décembre 2017.

<https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/pre-maternelle/francais-ecriture>, consulté en mars 2019.

<https://www.pinterest.fr/caranbar/pr%C3%A9-%C3%A9crituregraphisme/>, consulté en mars 2019.